

ESTER DA ASSUNÇÃO TEIGA FRUTUOSO ESTEVES

**ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE ADULTOS
- UM PERCURSO DE 1910 a 1926 -**

**DAS INTENÇÕES POLÍTICAS ÀS MEDIDAS
CONCRETAS**

Orientadora: Professora Doutora Áurea do Carmo da Conceição Adão

Co-orientadora: Professora Doutora Maria Neves Gonçalves

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Ciências de Educação

Lisboa

2008

ESTER DA ASSUNÇÃO TEIGA FRUTUOSO ESTEVES

**ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE ADULTOS
- UM PERCURSO DE 1910 a 1926 -**

DAS INTENÇÕES POLÍTICAS ÀS MEDIDAS CONCRETAS

Tese apresentada para a obtenção do Grau de Mestre no Curso de
Mestrado em Ciências da Educação conferido pela Universidade
Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientadora: Professora Doutora Áurea do Carmo da Conceição Adão
Co-orientadora: Professora Doutora Maria Neves Leal Gonçalves

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Ciências de Educação

Lisboa

2008



À memória dos meus pais Armando e Merência.

Às minhas filhas Fátima e Telma.

Ao meu marido Manuel.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma bonita palavra, eu diria mesmo que é das mais belas que existem. Só agradece, aquele que reconhece que houve um favor, uma oferta, uma dádiva e, sei, por experiencia própria, que nem todos os seres humanos são sensíveis à palavra gratidão.

A gratidão não é o conjunto de palavras que aqui fica neste escrito. É muito mais que isso. É um sentimento que dá sentido à nossa vida, porque nos relaciona com os amigos, com os vizinhos, com a família, com a comunidade, com os outros...

A minha primeira gratidão é para a Sr.^a Professora Doutora Áurea Adão, que fez o favor de nunca me abandonar ao longo do percurso – pessoalmente, por telefone e por e-mail – e que me iluminou com os seus conhecimentos e esclarecimentos de natureza científica e cultural necessários para a pesquisa. Sempre disponível e continuamente com palavras incentivadoras e encorajadoras. Obrigada, Professora.

A minha gratidão seguinte é para a Sr.^a Professora Doutora Maria Neves Gonçalves, que a partir do momento que foi nomeada minha co-orientadora, assumiu o cargo com tamanha responsabilidade que dificilmente eu poderia redigir uma palavra em vão. Esteve “sempre em cima” de todos os parágrafos que escrevi, e nunca se cansava de apregoar “mas está aqui muito trabalho!”. Obrigada, Maria Neves, pelas tuas incansáveis leituras, pelas tuas sugestões, pela tua ajuda e sobretudo pela tua amizade.

Obrigado Manuel, por suportares as minhas más disposições, o meu stress diário e a enorme quantidade de papéis que invadiu a nossa casa, e que tu tantas vezes ajudaste a reordenar. Obrigado Faty, pela paciência com que ouviste muitas das venturas e das desventuras deste trabalho.

Obrigado Nelson Santos, pela tua disponibilidade em acorrer a todos os meus dilemas informáticos, sempre com rapidez, simpatia e boa disposição. Sem a tua ajuda, tenho a certeza que um vírus informático qualquer já tinha devorado a minha tese há muito tempo.

Também gostaria de expressar um gesto de agradecimento à amabilidade de todos os funcionários da Biblioteca Nacional, que procuram sempre, incansavelmente, satisfazer todos os leitores.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

Alfabetização e educação de adultos – Um percurso de 1910 a 1926

Das intenções políticas às medidas concretas

Este trabalho visa contribuir para uma melhor percepção da problemática do analfabetismo, em Portugal, no primeiro quartel do século XX, tendo em conta o ideário educativo republicano e as suas concretizações a nível do ensino primário.

Neste sentido, foram traçadas as linhas estruturantes desta problemática: uma, centrada nas ideias educativas sobre o analfabetismo e os debates no quotidiano escolar e jornalístico; e a outra referente às concretizações e realizações educativas republicanas que operacionalizaram o combate ao analfabetismo. O conceito de *analfabetismo* foi o fio condutor de todo o trabalho, do qual se delinearão as seguintes áreas: (i) Dos finais da Monarquia Constitucional à República: breve perspectiva histórica e educativa; (ii) O analfabetismo e suas causas; (iii) O combate ao analfabetismo; (iv) Escolas móveis e cursos nocturnos na promoção da alfabetização e, (v) Programas escolares: as propostas governamentais. A cada área corresponde um capítulo.

A fonte principal deste trabalho foi a Imprensa de Educação e Ensino, consultada na Biblioteca Nacional, pois a mesma oferece uma complexa vastidão de materiais pertinentes para o tema. Entre os vários periódicos compulsados, destacam-se *A Federação Escolar*, *Educação Nacional* e *O Professor Primário*. A pesquisa exploratória e selectiva também conduziu ao semanário *Sul da Beira*. Muitas obras e estudos da época foram ainda pesquisados, com destaque para as actas dos *Congressos da Liga Nacional de Instrução*. Igualmente se afigurou significativo perscrutar o *Diário da Câmara dos Deputados*, o *Diário do Senado da República* e ainda o *Diário do Governo* para serem trabalhados, respectivamente, os debates parlamentares e a legislação.

Assim, foi objectivo do trabalho configurar um painel revelador do tema que mobilizou personalidades académicas, jornalísticas e políticas, no período compreendido entre 1910 e 1926.

Palavras-chave: educação, analfabetismo, escolas móveis, debates parlamentares, medidas governamentais.

Literacy and adult education – A path from 1910 to 1926

From political intentions to concrete measures

This work aims at contributing for a better perception of the issue of literacy in Portugal in the first quarter of the 20th century, bearing in mind the republican educational ideal and its achievements as far as the primary education is concerned.

In this regard, the structuring lines concerning this issue were drawn: the first line is centered on the educational ideas on illiteracy and on the debates in the daily life of education and journalism; the second line refers to republican educational achievements that have put into operation the fight against illiteracy. The concept of *illiteracy* was the main line of this work, from which the following areas were drawn: (i) From the end of the Constitutional Monarchy to the Republic: short historical and educational perspective; (ii) Illiteracy and its causes; (iii) The fight against illiteracy; (iv) Mobile schools and evening courses in the promotion of literacy and, (v) Educational curricula: governmental proposals. A chapter corresponds to each area.

The main source for this work was the Educational Press of the National Library, because it offers a wide variety of materials relevant to the theme. Among the several periodicals consulted, it is worth to emphasise *A Federação Escolar* (*The School Federation*), *Educação Nacional* (*National Education*) and *O Professor Primário* (*The Primary School Teacher*). The exploratory and selective research also led to the seminar *Sul da Beira*. Several works and studies of this period were also consulted, especially the minutes of the *Congressos da Liga Nacional de Instrução* (*Congresses of the National Instruction League*). It was also important to search the *Diary of the Chamber of Deputies*, the *Diary of the Senate of the Republic* and also the *Diary of the Government*, in order to analyse, respectively, the parliamentary debates and the legislation.

Therefore, the aim of this work is to establish a frame that is able to reveal the theme that has mobilised academic, journalistic and political personalities in the period between 1910 and 1926.

Key words: education, illiteracy, mobile schools, parliamentary debates, governmental measures.



ÍNDICE GERAL

Índice geral -----	6
Índice de Quadros -----	8
Índice de Figuras -----	10
INTRODUÇÃO -----	11
1. Proposição do tema e ordenamento do texto -----	13
2. <i>Corpus</i> estruturante da pesquisa -----	14
3. Literacia e alfabetização: perspectivas actuais -----	15
CAPÍTULO 1	
DOS FINAIS DA MONARQUIA CONSTITUCIONAL À REPÚBLICA:	
BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA E EDUCATIVA -----	24
1. Breve abordagem do término da Monarquia Constitucional -----	26
2. A ascensão do republicanismo -----	28
3. Um ligeiro olhar pela vida portuguesa no início do século XX -----	31
3.1. Os pareceres dos intelectuais -----	31
3.2. Os pareceres dos políticos -----	36
3.3. Alguns pareceres actuais -----	43
4. O futuro constrói-se na escola e pela escola -----	49
CAPÍTULO 2	
O ANALFABETISMO E SUAS CAUSAS -----	57
1. O analfabetismo no início do século XX -----	59
1.1. A visão dos intelectuais -----	59
1.2. A visão do discurso do poder político -----	61
2. As causas do analfabetismo -----	67
2. 1. À luz de autores da época -----	67
2. 2. À luz do discurso do poder político -----	78
CAPÍTULO 3	
O COMBATE AO ANALFABETISMO -----	83



1. Breve olhar sobre o analfabetismo: o que nos dizem os números -----	85
1.1. Desde o 1º censo até 1900 -----	85
1.2. Da implantação da República até 1930 -----	89
2. O combate ao analfabetismo na perspectiva dos docentes -----	96
3. O combate ao analfabetismo por meio de medidas legislativas -----	102
4. O combate ao analfabetismo no discurso político -----	108
CAPÍTULO 4	
ESCOLAS MÓVEIS E CURSOS NOCTURNOS NA PROMOÇÃO DA	
ALFABETIZAÇÃO -----	114
1. As escolas móveis pelo método João de Deus -----	116
2. As escolas móveis oficiais -----	121
3. As escolas móveis no discurso político -----	129
4. As escolas móveis no discurso dos professores -----	132
5. A implementação de cursos nocturnos -----	135
6. O contributo de instituições particulares -----	140
CAPÍTULO 5	
OS CONTEÚDOS ESCOLARES SEGUNDO AS PROPOSTAS	
GOVERNAMENTAIS -----	149
1. A evolução dos programas escolares desde a implantação da República até 1916 -----	151
2. Os programas escolares desde 1919 até ao final da 1ª República -----	159
3. Os programas escolares das escolas móveis e dos cursos nocturnos -----	176
4. Os programas escolares no discurso dos professores -----	182
5. O movimento da Escola Nova e os programas escolares republicanos ----	185
REFLEXÃO FINAL -----	190
FONTES E BIBLIOGRAFIA -----	201
ANEXOS-----	I

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I.1. Número de pessoas por profissões e por 1000 habitantes activos -	34
Quadro I.2. Aumento e decréscimo das profissões -----	35
Quadro III. 1. Instrução elementar, em 1864, entre os 6 e os 15 anos -----	86
Quadro III. 2. Alfabetização 1878 -----	87
Quadro III. 3. Alfabetização 1890 -----	88
Quadro III. 4. Alfabetização 1900 -----	89
Quadro III. 5. Alfabetização 1911 -----	90
Quadro III. 6. Alfabetização 1920 -----	91
Quadro III.7. Alfabetização 1930 -----	92
Quadro III. 8. Visão global do alfabetismo (1878-1930) -----	93
Quadro III. 9. Escolas e professores em 1920 -----	94
Quadro III. 10. Evolução comparada das taxas de escolarização (1870- 1930) -----	95
Quadro III. 11. Número de escolas e alunos matriculados -----	110
Quadro IV. 1. Comissões “Amigos da Escola” -----	123
Quadro IV. 2. Inscrições nas Escolas Móveis Oficiais -----	128
Quadro IV. 3. Inscrições nos cursos diurnos e nocturnos -----	138
Quadro IV.4. Escolas operárias entre 1917 e 1925 -----	141
Quadro IV.5. Distribuição das escolas por sectores profissionais -----	142
Quadro IV. 6. Sociedades subsidiadas em 1914 -----	144
Quadro IV. 7. Sociedades de Instrução Militar subsidiadas em 1914 -----	145
Quadro IV. 8. Sociedades subsidiadas em 1915 -----	146
Quadro IV. 9. Sociedades subsidiadas em 1916 -----	148
Quadro V.1. Disciplinas do ensino primário em 1896 -----	153



Quadro V.2. Disciplinas do ensino primário em 1901 -----	154
Quadro V.3. Disciplinas do ensino elementar em 1911 -----	156
Quadro V.4. Conteúdos programáticos do ensino elementar em 1916 -----	158
Quadro V.5. Conteúdos programáticos em 1919-A -----	161
Quadro V.6. Conteúdos programáticos em 1919-B -----	163
Quadro V.7. Conteúdos programáticos em 1919-C -----	164
Quadro V.8. Conteúdos programáticos em 1919-D -----	165
Quadro V.9. Conteúdos programáticos em 1919-E -----	166
Quadro V.10. Número de lições de Ciências Naturais -----	167
Quadro V.11. A sequência de uma aula de ginástica -----	170
Quadro V.12. Conteúdos programáticos em 1921-A -----	171
Quadro V.13. Conteúdos programáticos em 1921-B -----	172
Quadro V.14. Conteúdos programáticos em 1921-C -----	174
Quadro V.15. Conteúdos dos cursos temporários ou das escolas móveis em 1896 -----	177
Quadro V.16. Conteúdos dos cursos temporários ou escolas móveis em 1902	178
Quadro V.17. Programa das escolas móveis em 1913 -----	179
Quadro V.18. Conteúdos programáticos das escolas móveis -----	182

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I.1. O regicídio em 1908 -----	27
Figura I.2. A Revolução Republicana de 5 de Outubro 1910 -----	29
Figura I.3. Homem da recolha do lixo e respectivo carro -----	44
Figura I.4. Fábrica de chapéus na capital -----	45
Figura I.5. Transportes públicos em 1910 -----	46
Figura I.6. Moços de fretes em actividade -----	47
Figura I.7. Escola de ensino primário -----	50
Figura II. 1. Sessão parlamentar de 22 de Abril de 1910 -----	61
Figura II. 2. Crianças no início do século XX na serra da Estrela -----	72
Figura II.3. A inauguração do Senado em 1911-----	79
Figura III.1. Bairro de lata nas cercanias de Lisboa -----	100
Figura III.2. A Carta Constitucional -----	103
Figura III.3. A Câmara dos deputados -----	108
Figura III.4. A Câmara dos senadores -----	109
Figura IV.1. A Cartilha Maternal de João de Deus -----	117
Figura IV.2. Professor Manuel Jacinto Simões, em 1906 -----	119
Figura IV.3. Grupo de professores das escolas móveis -----	121
Figura IV. 4. Visita do inspector das escolas móveis aos Açores, João Bernardo Gomes -----	126
Figura V.1. A cartilha moderna 1910 -----	157
Figura V.2. Leituras 1ª e 4ª classes, respectivamente em 1916 e 1917 -----	159
Figura V.3. Sala de aula com adultos, início do século XX -----	180

Resumo

Alfabetização e educação de adultos – Um percurso de 1910 a 1926

Das intenções políticas às medidas concretas

Este trabalho visa contribuir para uma melhor percepção da problemática do analfabetismo, em Portugal, no primeiro quartel do século XX, tendo em conta o ideário educativo republicano e as suas concretizações a nível do ensino primário.

Neste sentido, traçámos as linhas estruturantes desta problemática: uma, centrada nas ideias pedagógicas sobre o analfabetismo e os debates no quotidiano académico e jornalístico; e a outra referente às concretizações e realizações educativas republicanas que operacionalizaram o combate ao analfabetismo. O conceito de *analfabetismo* foi o fio condutor de todo o trabalho, do qual se delinearam as seguintes áreas: (i) Dos finais da Monarquia Constitucional à República: breve perspectiva histórica e educativa; (ii) O analfabetismo e suas causas; (iii) O combate ao analfabetismo; (iv) Escolas móveis e cursos nocturnos na promoção da alfabetização e, (v) Programas escolares: as propostas governamentais. A cada área corresponde um capítulo.

A fonte principal deste trabalho foi a Imprensa de Educação e Ensino, consultada na Biblioteca Nacional, pois a mesma oferece uma complexa vastidão de materiais pertinentes para o tema. Entre os vários periódicos que compulsámos destacámos *A Federação Escolar*, *Educação Nacional* e *O Professor Primário*. A pesquisa exploratória e selectiva também nos conduziu ao semanário *Sul da Beira*. Compulsámos ainda muitas obras e autores da época, com destaque para os *Congressos da Liga Nacional de Instrução*. Igualmente se nos afigurou significativo perscrutar o *Diário da Câmara dos Deputados*, o *Diário do Senado da República* e ainda o *Diário do Governo* para nos inteirarmos respectivamente dos debates parlamentares e da legislação.

Assim, foi nosso objectivo configurar um painel revelador do tema que mobilizou personalidades académicas, jornalísticas e políticas, no período compreendido entre 1910 e 1926.

Palavras-chave: educação, analfabetismo, escolas móveis, debates parlamentares, medidas governamentais.

Literacy and adult education – A path from 1910 to 1926

From political intentions to concrete measures

This work aims at contributing for a better perception of the issue of literacy in Portugal in the first quarter of the 20th century, bearing in mind the republican educational ideal and its achievements as far as the primary education is concerned.

In this regard, the structuring lines concerning this issue were drawn: the first line is centered on the educational ideas on illiteracy and on the debates in the daily life of education and journalism; the second line refers to republican educational achievements that have put into operation the fight against illiteracy. The concept of *illiteracy* was the main line of this work, from which the following areas were drawn: (i) From the end of the Constitutional Monarchy to the Republic: short historical and educational perspective; (ii) Illiteracy and its causes; (iii) The fight against illiteracy; (iv) Mobile schools and evening courses in the promotion of literacy and, (v) Educational curricula: governmental proposals. A chapter corresponds to each area.

The main source for this work was the Educational Press of the National Library, because it offers a wide variety of materials relevant to the theme. Among the several periodicals consulted, it is worth to emphasise *A Federação Escolar (The School Federation)*, *Educação Nacional (National Education)* and *O Professor Primário (The Primary School Teacher)*. The exploratory and selective research also led to the seminar *Sul da Beira*. Several works and studies of this period were also consulted, especially the minutes of the *Congressos da Liga Nacional de Instrução (Congresses of the National Instruction League)*. It was also important to search the *Diary of the Chamber of Deputies*, the *Diary of the Senate of the Republic* and also the *Diary of the Government*, in order to analyse, respectively, the parliamentary debates and the legislation.

Therefore, the aim of this work is to establish a frame that is able to reveal the theme that has mobilised academic, journalistic and political personalities in the period between 1910 and 1926.

Key words: education, illiteracy, mobile schools, parliamentary debates, governmental measures.

Literacy and adult education – A path from 1910 to 1926

From political intentions to concrete measures

This work aims at contributing for a better perception of the issue of literacy in Portugal in the first quarter of the 20th century, bearing in mind the republican educational ideal and its achievements as far as the primary education is concerned.

In this regard, the structuring lines concerning this issue were drawn: the first line is centered on the educational ideas on illiteracy and on the debates in the daily life of education and journalism; the second line refers to republican educational achievements that have put into operation the fight against illiteracy. The concept of *illiteracy* was the main line of this work, from which the following areas were drawn: (i) From the end of the Constitutional Monarchy to the Republic: short historical and educational perspective; (ii) Illiteracy and its causes; (iii) The fight against illiteracy; (iv) Mobile schools and evening courses in the promotion of literacy and, (v) Educational curricula: governmental proposals. A chapter corresponds to each area.

The main source for this work was the Educational Press of the National Library, because it offers a wide variety of materials relevant to the theme. Among the several periodicals consulted, it is worth to emphasise *A Federação Escolar* (*The School Federation*), *Educação Nacional* (*National Education*) and *O Professor Primário* (*The Primary School Teacher*). The exploratory and selective research also led to the seminar *Sul da Beira*. Several works and studies of this period were also consulted, especially the minutes of the *Congressos da Liga Nacional de Instrução* (*Congresses of the National Instruction League*). It was also important to search the *Diary of the Chamber of Deputies*, the *Diary of the Senate of the Republic* and also the *Diary of the Government*, in order to analyse, respectively, the parliamentary debates and the legislation.

Therefore, the aim of this work is to establish a frame that is able to reveal the theme that has mobilised academic, journalistic and political personalities in the period between 1910 and 1926.

Key words: education, illiteracy, mobile schools, parliamentary debates, governmental measures.

Introdução



“A massa analfabeta vê mal, porque em geral vê curto: só divisa os objectos que se contêm dentro de um horizonte limitado, visto que não usa lentes, que são as vinte e tantas letras do alfabeto, que aproximam imagens para dentro do campo de visão. Só distingue imagens por semelhança ou dissemelhança daqueles poucos objectos que conhece, por ter visto ou por com eles ter lidado na labuta quotidiana; um pouco para além disto já a vista não lhe alcança, mas pouco se importa com o facto de ver mais longe, e por aí se fica, em geral contente com a sua sorte e sem prejuízo de maior, porque não força a vista. Pior que a multidão analfabeta é a multidão que sabe apenas ler, para dizer melhor, a multidão que julga que sabe ler, porque pegando num livro ou num jornal sabe reproduzir as palavras nele representadas. Ora ler não é isto: ler é entender, é perscrutar ideias, é desvendar raciocínios, é interpretar intenções, é reconhecer sentimentos. E à operação de ler, para o homem que sabe ler, segue-se outra, imprescindível – julgar”.

(Braga Paixão, [1921], pp.18-19).



Sabemos do crescente interesse, em Portugal, pela história da educação e muitos são já os trabalhos de investigação realizados no âmbito da questão educativa, acrescentando cada um deles um contributo inestimável para todos aqueles que se preocupam com esta temática. Para tentar tranquilizar miríades de inquietações e preocupações que nos incomodavam há muito tempo na nossa vida profissional empreendemos esta pesquisa, que desejávamos sinceramente, fosse também ela, ainda que um minúsculo e modesto complemento na construção do edifício do conhecimento.

1. Proposição do tema e ordenamento do texto

Ainda antes de iniciar a nossa pesquisa, e por motivos profissionais, já nos questionávamos sobre o porquê da existência de tantas pessoas adultas sem saber ler e/ou escrever, e saliente-se, em finais do século XX e início do século XXI. Tivemos curiosidade sobre as causas que terão originado esta situação e o interesse pelo tema encaminhou-nos para a seguinte vereda: para alcançar o presente, era imprescindível conhecer e abranger o passado. Somos herdeiros de uma cultura secular, fazemos parte dela e ela está entranhada em nós, quer o queiramos ou não. Sabemos por experiência própria que a maioria dos adultos jovens analfabetos, que foram nossos alunos, provêm de famílias onde realmente jamais existiu uma cultura de alfabetização implantada. Os pais, também eles iletrados, nunca se preocuparam com alfabetização dos filhos e os poucos que o faziam pouca importância lhe davam.

Recuar no tempo foi, assim, a nossa opção para tentar estabelecer uma ponte entre o passado e o presente. O período eleito foi a Primeira República (1910 a 1926), extremamente rico em mudanças na sociedade portuguesa, sobretudo a nível das estruturas e ideologias políticas, culturais e educacionais. Nesse tempo foi concebida uma nova educação para o Homem que perdura até hoje na sua mescla com o nosso quotidiano. Haverá todo o interesse em compreendermos esse legado único do pensamento republicano, a nível da educação e do ensino, bem como encontrar respostas para algumas das nossas interpelações. Registe-se apenas, que em alguns momentos da temática sentimos a necessidade de recuar, no arco cronológico definido, facto esse, que contribuiu para uma melhor percepção do trabalho, facilitando uma reflexão comparativa.

Neste sentido, começámos a orientar a pesquisa com vista a ensaiar respostas para as seguintes questões: (i) Como foi realmente visto o analfabetismo durante a 1ª República? (ii)



Qual foi na verdade o discurso do poder sobre a alfabetização? (iii) Que soluções foram encontradas para a supressão do analfabetismo da população adulta? (iv) Quais foram as contribuições positivas das medidas legislativas, decretadas pelo Governo, e se puderam assumir-se como respostas eficazes de combate ao analfabetismo? (v) E, as diversas alterações aos conteúdos programáticos, tiveram algum impacto na redução do analfabetismo? (vi) Se temos uma escolaridade obrigatória¹ desde 1835, e se, de facto, houve tanto empenho, porque é que falhámos?

Sabemos da complexidade da situação e não foi nosso propósito obter respostas absolutas e objectivas para as questões apresentadas. O nosso trabalho passa antes pela construção de algumas reflexões sobre esta problemática, que ajudem a compreender o analfabetismo em Portugal.

2. Corpus estruturante da pesquisa

A fonte principal deste trabalho foi a imprensa de Educação e Ensino, consultada na Biblioteca Nacional, pois a mesma oferece uma complexa vastidão de materiais pertinentes para o tema. Entre os vários periódicos que compulsámos destacámos *A Federação Escolar* e *Educação Nacional*. Como muitos artigos destas publicações eram assinadas por César Anjo², não descurámos a consulta do semanário *Sul da Beira*, do qual César Anjo foi fundador e director durante muito tempo, e como personalidade muito empenhada nas questões de ensino, muitos foram os artigos de sua autoria no referido jornal. A pesquisa exploratória e selectiva também nos conduziu ao *O Professor Primário*, que se revelou um generoso manancial nas questões do ensino. Com a prossecução do estudo, verificámos a perspectiva utilitária e fulcral da imprensa, lugar próprio da manifestação de ideias, pensamentos, realidades e teorias. Também compulsámos muitas obras e autores da época, devidamente referenciados; mas desde já fica o destaque para os *Congressos da Liga Nacional de*

¹ Decreto de 7 de Setembro de 1835.

² Professor do ensino primário, inspector escolar (1919-1934) e publicista activo em jornais, revistas e livros. Não se tratando de um professor particularmente interessado num domínio específico da investigação/acção educacional, a César Anjo importa sobretudo um combate político pelas "causas patrióticas" da República democrática e da escolarização, realizando-o com explícitos propósitos vulgarizadores junto do movimento de professores e dos meios políticos. Os resultados da articulação entre as actividades política, profissional e redactorial foram objecto de maior reconhecimento público através da fundação e direcção do jornal *Sul da Beira* de 1911 a 1933 (Nóvoa & Bandeira, 2003).



Instrução e o Relatório e contas da Associação de Escolas Móveis e Jardins-Escola João de Deus. Com o cruzamento das informações obtidas, afigurou-se-nos significativo ver os debates parlamentares e para isso consultámos o *Diário da Câmara dos Deputados* e o *Diário do Senado da República*. Examinámos ainda o *Diário do Governo* para nos inteirmos da legislação.

Neste sentido, identificámos as linhas estruturantes desta problemática que nos serviram de pontos de entrada desta investigação. Organizámos os materiais recolhidos mediante duas categorias: uma, centrada nas ideias pedagógicas sobre o analfabetismo e os debates no quotidiano académico e jornalístico; e a outra referente às concretizações e realizações educativas republicanas que operacionalizaram o combate ao analfabetismo. O conceito *analfabetismo* foi o fio condutor de todo o trabalho, do qual se delinearam as seguintes áreas: (i) Dos finais da Monarquia Constitucional à República: breve perspectiva histórica e educativa; (ii) O analfabetismo e suas causas; (iii) O combate ao analfabetismo; (iv) Escolas móveis e cursos nocturnos na promoção da alfabetização (v) Programas escolares: as propostas governamentais. A cada área corresponde um capítulo.

3. Literacia e alfabetização: perspectivas actuais

Segundo a OCDE, a alfabetização é um conceito social cuja definição tem evoluído ao longo dos tempos, muitas vezes como reacção a profundas mutações económicas. No princípio do século XX, quando não era imprescindível ler e escrever para ocupar a maior parte dos empregos, a alfabetização poderia ter sido definida, em inúmeros países industrializados, como a faculdade de assinar o nome; hoje em dia, tanto nos países pobres como ricos implica, pelo contrário, o domínio de “um *savoir-faire* mais complexo” (OCDE, 1994, p. 5).

“A alfabetização é uma condição essencial para o desenvolvimento económico, social, nacional e comunitário e, bem assim, para o pleno desenvolvimento dos indivíduos e da qualidade de vida que levam. A definição da alfabetização como actividade cultural cujos objectivos visam, pela aquisição das aprendizagens fundamentais (leitura, escrita e cálculo), conduzir o indivíduo a um nível de instrução e de cultura que lhe possibilite a participação no desenvolvimento da sociedade em que vive, e na renovação das suas estruturas, por forma a que se sinta cultural e socialmente impelido a adquirir novos conhecimentos, e a melhorar a qualidade da sua vida” (UNESCO, 1986, p. 46).



No mundo rural, a alfabetização trazia consigo prestígio e estatuto social; sabiam ler as esferas mais ricas e as mais influentes. Daí, a sua importância para as classes médias dos campos, representadas por camponeses proprietários, almocreves e artesãos, que podiam dedicar-se ao comércio e trazer assim mais riquezas para a região. Esta situação pode ser vista como um patamar facilitador e impulsionador da expansão da leitura e da escrita, pois o resto da população imitaria as atitudes desta classe média, no que se refere às aprendizagens. Também em Portugal, a cultura letrada tomou a forma de poder e de prestígio, sendo sentida como “uma vantagem, uma utilidade”, pois aqueles que a possuíam não passavam por “atrasados”. Os grandes agricultores, habituados a frequentar feiras e vilas, eram bastante cultos e normalmente pretendiam que os filhos também o fossem, pois que assim mantinham as suas posições de influência na administração estatal e na política (Ramos, 1988, pp. 1075-1084).

Para os historiadores franceses François Furet e Jacques Ozouf a alfabetização é “a história da penetração de um modelo cultural elitista na sociedade”, que teria descido gradualmente a escadaria social, desde o notável das cidades até ao jornaleiro do campo; podendo ser entendida como um modo de vida, uma certa relação com a cultura letrada definida pelo quadro do saber tradicional, pelo da estrutura de classes e pelos sistemas de poder (cit. por Ramos, 1988, pp. 1075-1079).

Na Idade Média, o indivíduo instruído, letrado, “o litteratus” era aquele que conhecia os autores clássicos, que era capaz de ouvir ler e compreender textos latinos e que ditava, a um escriba, composições nessa língua, pois o escrever era considerado um trabalho manual. Quando surgiu a Reforma protestante, as igrejas e as seitas dissidentes sentiram necessidade de demarcar-se da tradição do catecismo oral, e incentivaram os crentes para que aprendessem a ler um pequeno catecismo (a ortografia não era importante). Esta divulgação, quase sempre, de carácter religioso limitava-se a uma cantilena monótona de textos que nem sempre eram devidamente compreendidos, sendo a alfabetização entendida como uma “cultura letrada para as massas” (Ramos, 1993, p. 44).

Por vezes, a alfabetização ocorreu sem escolas e limitou-se à capacidade de ler um texto familiar; outras vezes foi o resultado de uma longa escolarização, que habilitou o indivíduo a ler e a compreender qualquer escrito. Diferentes sociedades, em diferentes épocas, parecem ter tido diversos padrões de divulgação da cultura letrada. A partir de 1920, ser alfabetizado significava ter a capacidade de ler e compreender um texto desconhecido anteriormente; mais tarde viriam juntar-se outros requisitos a esta ideia base, mas sempre



valorizando a leitura e a escrita apenas como meios para a transmissão e aquisição de novas informações (Ramos, 1993, pp. 45-46).

A alfabetização não foi apenas o produto “da oferta de escolas e da atracção que estas puderam ter”, foi, antes disso, o resultado da opção dos indivíduos em determinadas situações. A aprendizagem de alguns grupos socioprofissionais deveu-se ao papel que a escrita veio a desempenhar nas suas actividades, enquanto a alfabetização de massas foi o produto de complexos processos socioculturais, nomeadamente da *vulgarização cultural*. No entanto, em termos históricos não é possível distinguir em absoluto o estado de alfabeto do de analfabeto, pois que era possível ter acesso ao conteúdo escrito sem se ser letrado, enquanto a leitura era praticada de um modo social, por vezes por memorização. O facto de se ser alfabetizado não implicava acesso à cultura letrada – por falta de materiais de leitura acessíveis; e porque escrever foi durante muito tempo uma tarefa dos escribas. A alfabetização não possui uma “relação uniforme e estável” com a escrita e a leitura, ela é um mero aspecto daquilo que se pode chamar “relações com a cultura letrada” (idem, 1988, pp. 1112-1114).

As acepções de alfabetizado dos séculos XIX e XX eram diversas: podia ser alguém que soubesse ler apenas; ler e escrever; ler, escrever e contar; que tivesse frequentado uma escola, ou ainda que nela tivesse obtido um diploma. Houve sempre imprecisão à volta do conceito, o que o tornava muitas vezes manipulável pelos poderes políticos, conforme as suas intenções. O conceito alfabetização, como nós o sentimos e concebemos hoje, é relativamente recente, pois, no passado, o seu suporte era definido a partir da “capacidade de ler e compreender um texto desconhecido anteriormente”; só mais tarde se foram acumulando outros requisitos a esta ideia base. Mas, decididamente, o conceito tentava cada vez mais medir a capacidade de utilização em contextos formais e informais das aprendizagens supostamente obtidas na escola (Candeias, 2000).

António Candeias (2000) admite que, na segunda metade do século XX, os termos *literacia* e *alfabetização* eram utilizados em completa sinonímia; característica que foram perdendo gradualmente, pois quando a maioria da população estava escolarizada, começou a perceber-se que havia ainda e apesar disso, problemas na utilização da leitura e escrita. Assim, os dois termos equivalentes deixaram de o ser, pois ambos passaram a exigir mais precisão para uma melhor compreensão. Segundo este autor, os termos *alfabetização*, *escolarização* e *literacia* são distintos como veremos a seguir.



A alfabetização designa “um tipo de relação funcional com a leitura e por vezes com a escrita, frequentemente de origem voluntária, geralmente esparsa, superficial e informal, mas podendo atingir níveis de intensidade muito desiguais”, onde os resultados poderão ir do “balbuciar em voz alta de alguns textos religiosos à mais completa erudição, com toda uma gama de estádios intermédios”.

A escolarização é entendida como uma “relação estruturada e progressivamente exigente” associada à cultura escrita; uma submissão da população de níveis etários bem determinados a “uma forma de socialização imposta e aplicada” através de uma instituição construída expressamente para o efeito, a escola, que a partir de meados do século XIX é organizada e articulada com outras formas de educação, sob o “comando político, pedagógico e administrativo do Estado”. Aqui, esperam-se resultados mais precisos e rígidos: o domínio correcto da língua dominante, falada e escrita; as quatro operações aritméticas; e um sentimento de pátria e de nação que os compêndios induzem (Candeias, 2000, p. 216; 2001, pp. 31-32).

A literacia reporta-se à capacidade de processamento de informação escrita no contexto do dia-a-dia. De salientar que a alfabetização confere às populações um elevado grau de autonomia, respeitando os seus costumes, e transformando-as ao ritmo que elas julgam necessário. A escolarização pressupõe uma uniformidade independente do contexto, havendo progressivamente uma implantação de mecanismos sociais e políticos de gestão, controlo e coerção. Sobre este mesmo conceito Candeias precisa:

“Seria uma espécie de militarização da sociedade que explicaria a obrigatoriedade de todas as crianças de um determinado leque de idades frequentarem uma instituição igual para todos e que, ignorando etnias, culturas e línguas locais, se expressava da mesma forma, na mesma língua e com os mesmos conteúdos que eram prescritos pelo centro do poder. Trata-se de um extraordinário exercício de aculturação e de inculcação com o fim de construir, a coberto de um patriotismo instilado, a ordem e a eficiência burguesas dos séculos XIX e XX...” (2001, p. 39).

Para o mesmo autor, a partir do século XIX, a forma de acesso à cultura letrada passou por uma escola imposta pelas elites em nome do bem comum³, e que se afirmava como um

³ Será oportuno registar aqui o que Mattoso (1998) sustenta acerca do bem comum como um dos valores inerentes à identidade nacional. O interesse colectivo era uma categoria que devia sobrepor-se aos interesses do indivíduo: “O «valor» atribuído à identidade nacional é tanto mais positivo quanto mais importante se considera a sua defesa como meio de beneficiar os indivíduos que dela participam. Na medida em que se consideram os interesses da colectividade superiores aos dos seus membros, pode até tornar-se um valor supremo. Sendo assim, faz parte integrante de um código de conduta que convida a todos os sacrifícios, mesmo o da vida, para garantir o bem comum” (1998, p. 29). Porém, segundo Boaventura Sousa Santos, na sociedade



“instrumento fundamental de controlo e racionalização” do que era necessário ensinar; como preparação para o futuro ideal: “patriota, ordeiro, organizado, hierarquizado e capaz de adaptar o povo às rápidas transformações tecnológicas e sociais” que passariam a ser a base do “aparelho produtivo e das novas formas de vida emergentes do contexto industrialista” (2001, p. 40).

Justino de Magalhães apresenta-nos alguma diferenciação entre o sentido lato e o sentido restrito do conceito de alfabetização:

“...quando aplicado de forma genérica, traduz simultaneamente um determinado processo educacional e o nível de consecução que ao mesmo corresponde; quando em sentido mais estrito refere-se à aprendizagem, domínio, aplicação e operacionalização de esquemas e processos de representação da realidade, nomeadamente a utilização dos códigos linguísticos” (1990, p. 118).

A alfabetização, enquanto fenómeno cultural, integra-se em práticas que envolvem três noções básicas associadas a um código linguístico: representação, prática e apropriação. As necessidades sociais e profissionais de uma cultura com práticas de escrita expandiram-se gradualmente afectando significativamente o quotidiano das populações. A palavra escrita veio trazer implicações directas no acesso e controlo da informação, na representação social, e no desempenho de determinadas profissões, como as administrativas e judiciais que passaram a estar associadas às capacidades de ler e escrever. Também os sectores sociais e culturais alfabetizados sentiram necessidade de reforçar a aprendizagem e as práticas de escrita, pois a intemporalidade da mensagem escrita estava patente em cada ser humano (Magalhães, 1994).

Segundo o mesmo autor, o conceito de alfabetização tende a definir-se e a avaliar-se em função da escolarização, situando-se a escola enquanto instituição privilegiada para ministrar o ensino, no centro da temática educativa. A escolarização da educação veio implicar que: (i) os agentes tradicionais do ensino fossem substituídos pela escola, havendo um reforço da afirmação do Estado; (ii) que a educação se reduzisse à instrução e esta à transmissão passiva do saber, ou seja, houve uma submissão do “saber fazer” ao “saber dizer”; (iii) se criasse a universalização de creditação do saber; sendo ainda necessário converter todas as pessoas em aprendizes (idem, 1994, p. 232).

Deste modo, o processo de alfabetização é marcado por uma lógica de verticalização, que se traduz numa ascensão social que o indivíduo poderá alcançar, ocorrendo normalmente

fragmentada de hoje, não faz sentido falar-se na luta pelo bem comum: “Não só perde sentido a luta pelo bem comum como também parece perder sentido a luta por definições alternativas de bem comum. A vontade geral parece ter-se transformado numa proposição absurda. Nestas condições, alguns autores falam mesmo do fim da sociedade” (Santos, 1998, pp. 17-18).



por vontade própria sem necessidade de reforços exteriores, e tomando muitas vezes como modelo, estratos socioculturais superiores, representados por grupos urbanos ou sectores especializados (escrivães, eclesiásticos,...). Enquanto a escolarização, mais ligada a estratégias organizadas quer individualmente quer em grupos, é marcada por uma lógica de horizontalização, podendo significar uma uniformização sociocultural aos níveis básicos da comunicação escrita e dos meios de socialização (Magalhães, 1994).

Pode admitir-se que os processos de alfabetização surgiram correlacionados com três tipos de variáveis. As primeiras relativas ao contexto, ao local e ao tempo histórico; as segundas relativas à evolução do código linguístico, à necessidade e formas de mobilização da cultura escrita no quotidiano; e as últimas relativas aos processos e práticas da cultura escrita por parte do sujeito e dos diferentes grupos sociais. Essas variáveis sugerem que os processos de alfabetização despontaram sobretudo ligados às transformações materiais, como a evolução dos meios de produção material e a organização das forças produtivas, e ainda ao fenómeno do urbanismo. Foi a partir da Revolução Industrial que o processo de alfabetização iniciou a sua difusão, variando sempre com os diferentes contextos, a natureza e as necessidades dos grupos sociais envolvidos. No entanto, não se pode inferir que a alfabetização seja uma pré-condição para o desenvolvimento económico, pois que um grupo com determinado nível de alfabetização pode não ser economicamente desenvolvido, enquanto numa outra sociedade economicamente desenvolvida, nem todos os indivíduos têm o mesmo nível de alfabetização⁴ (Magalhães, 1994).

Novos estudos nas décadas de setenta e oitenta do século XX vieram confirmar que o processo de alfabetização começou, na Europa germânica e escandinava, “na sociedade agrária tradicional” e sem o recurso às escolas públicas, portanto, antes do processo de industrialização e urbanização. Rui Ramos entendeu mais consideráveis os factores de ordem geográfico-cultural, para uma melhor compreensão do fenómeno; porquanto as áreas europeias mais alfabetizadas revelavam diferenciações culturais que não respeitavam as

⁴ Adolfo Coelho (1847-1919) – pedagogo e educador – questiona a alfabetização como estratégia única da instrução popular e mostra a insuficiência do conhecimento da leitura e da escrita, e até de uma instrução escolar bastante desenvolvida, mesmo que generalizada a um povo, para tirar das condições de grande atraso moral e intelectual uma parte considerável do mesmo ou para impedir o aumento da criminalidade (Coelho, 1916). Para ele, educação e instrução não se confundem: enquanto pela educação se transmitem certos elementos de cultura e se formam os espíritos para o seu progresso, pela instrução (especialmente pela chamada instrução primária ou popular, que praticamente se esgota na arte de ler, escrever e contar) faz-se o povo partilhar, dentro dos limites possíveis, da cultura moderna. A revalorização do papel da escola, por parte dos arautos do republicanismo, não invalidou, pois, que vozes como as de Adolfo Coelho postulassem a “cultura mental do analfabetismo” e o “maravilhoso popular”. Ao ver, na cultura popular, potencialidades construtivas e pedagógicas, Adolfo Coelho revaloriza o folclore, a literatura popular e os *saberes de rua* – como, aliás, gostava de dizer (Nóvoa & Bandeira, 2003).



fronteiras dos Estados nacionais, mas que podiam remontar às origens da civilização europeia. As divisões europeias, Norte/Sul e Leste/Oeste, não só assinalam fenómenos culturais, como também a fronteira dos níveis de alfabetização (Ramos, 1988, p. 1069).

Portugal não escapou a estas divisões; ao avançar de Norte para Sul deixa-se um mundo de vales e encostas, divididos em pequenas propriedades camponesas, para entrar em vastas planícies despovoadas, mas atravessadas regularmente por bandos de jornaleiros quando havia trabalho nos latifúndios. Estas mudanças de civilização agrária são idênticas às que se observam de Norte para Sul em Espanha e Itália. Quando no seu estudo, Rui Ramos regionalizou e distinguiu as taxas de alfabetização portuguesa feminina e masculina, verificou a idêntica demarcação Norte/Sul que se encontrava em toda a região europeia do Mediterrâneo Ocidental. Pôde ainda confirmar que os desníveis de alfabetização observados em 1878 mantiveram os seus contrastes mais evidentes até 1960, o que revelou o enraizamento do “fenómeno sociocultural da alfabetização” (Ramos, 1988, pp. 1070-1074). Para que, o que o autor designou de, a *vulgarização cultural* ocorresse era necessário ter em consideração algumas condições, primeiramente a questão dos custos económicos: aquisição de materiais e perdas de trabalho familiar; e depois os custos intelectuais, porquanto enviar crianças à escola não era um costume, nem havia qualquer benefício visível para isso, uma vez que toda a comunidade era analfabeta. Era imprescindível mudar gostos e atitudes, porque não bastava poder suportar os custos da instrução, era preciso haver interesse por parte das populações para o fazer (*idem*, p. 1077).

Ao salientar as diferenças entre as populações, Rui Ramos verificou que no Norte de Portugal existiram sociedades onde a pobreza e a riqueza não eram tão extremadas como no Sul, latifundista. A divisão da posse da terra e as solidariedades comunitárias criaram um patamar de transição, onde as “formas culturais se acomodavam”; até a própria emigração pode ser vista como um elo da cadeia da circulação cultural. A propriedade era a “credencial de independência” para um homem se “poder e atrever” a participar no comércio intelectual (Ramos, 1988, pp. 1087-1088). Outro factor apontado por Rui Ramos para a expansão da alfabetização foi a popularização do cristianismo, ou seja, a extensão a todos os fiéis de obrigações antes destinadas apenas à elite clerical; a aprendizagem e divulgação de textos sagrados eram um dos requisitos da devoção protestante⁵, e isso exercia uma certa pressão

⁵ O protestantismo passou por ser um poderoso factor de alfabetização, na medida em que Lutero insistia muito “sur l’importance de l’instruction et sur la nécessité d’une forte culture classique, non pas dans un but simplement scientifique, mais comme un instrument au service de l’Église et de l’État, puisque, selon lui, un État sera beaucoup mieux gouverné par des hommes instruits” (Cabanel e Encrevé, 2006, p. 5). Assim, se o



social a favor da leitura. Nos países católicos também se organizaram congregações para cuidarem do ensino das primeiras letras, no entanto a igreja católica nunca fez da leitura uma formalidade (*idem*, pp. 1076-1077).

No norte do país foi relevante a influência religiosa na causa da instrução, exercendo, muitas vezes, o padre o papel de representante do Estado na circunscrição administrativa, uma vez que podia organizar eleições, recenseamentos, cobrar impostos e transmitir decisões dos corpos administrativos, por exemplo, através de leituras efectuadas na missa. No entanto, uma campanha de alfabetização do povo nunca foi um compromisso contraído pela igreja católica portuguesa, pois a ideia de uma cultura letrada baseada na aprendizagem de um catecismo oral não era coincidente com a ideia de alfabetização. No sul do país, o cristianismo era ignorado, não havia vida pública nem tradições comunitárias, a vida era diferente com uma “prosperidade sonolenta de província isolada” e sem patamares facilitadores de uma aprendizagem escolar (*idem*, 1988, pp. 1097-1099).

O mesmo autor observou ainda que nas áreas onde as populações mantiveram as suas liberdades e a sua autonomia de governo houve mais condições propícias à alfabetização, estabelecendo-se assim relações entre a divulgação da cultura letrada e a organização do poder e as suas evoluções. Quando se faz uma comparação entre taxas de alfabetização, o autor acentua que se não pode atender apenas a números abstraídos da realidade; é preciso ver que se comparam diferentes sistemas sócio-culturais, distintas reacções individuais à mudança e ainda diversas políticas (Ramos, 1988, p.1112).

Por seu turno, Jaime Reis refere a distinção feita por Cipolla entre “duas Europas” muito diferentes. A do Norte, “educada”, constituída por países mais ricos e urbanizados, geralmente protestantes, viu o desenvolvimento da sua alfabetização iniciar-se no século XVIII ou antes, com pouca ou nenhuma intervenção estatal. Quando a escola primária universal se implantou e começou a alfabetização de massas, a partir da segunda metade do século XIX, o Estado teve um esforço relativamente modesto e condições sociais bastante propícias à divulgação da alfabetização. A Europa do Sul (e Leste), “ignorante”, muito mais pobre e rural, de cultura predominantemente católica ou ortodoxa, no mesmo período de tempo não tinha as mesmas condições favoráveis, pelo que o analfabetismo permanecia “esmagador”. Só com uma “intervenção vigorosa” do Estado, sob a forma de capital humano, a criação de um sistema nacional eficiente e uma grande divulgação junto das populações, se

catolicismo estava embrenhado numa “guerre sans merci à l’ institution scolaire républicaine” de Jules Ferry, o protestantismo, por sua vez, via no princípio da laicidade do ensino “un hommage rendu au principe supérieur de la liberté de conscience” (Cabanel, 2006, p. 85).



conseguiria, na sua perspectiva, alguma alteração significativa da situação (Reis, 1993, pp. 228-229).

Baseado em Richard Easterlin e D.C. North, Reis sugere que a abordagem destes dois autores dão um contributo valioso para a compreensão do problema do analfabetismo português. Assim três factores foram decisivos para a alfabetização europeia: o Protestantismo, os ideais iluministas e humanistas do século XVIII e o desejo dos governos de assegurarem a integração nacional. O pensamento do século XIX não salientava as vantagens económicas da educação e sim o seu efeito como instrumento de paz social e estabilidade económica. O Estado tinha todo o interesse em se fazer respeitar a si e às regras de comportamento colectivo, quer usando meios coercivos, quer mobilizando os cidadãos para uma obediência voluntária; a escola seria assim um mecanismo de socialização e de controlo social. Em vários países europeus cuja unidade, identidade e estabilidade estiveram em risco, as escolas eram usadas conjuntamente com medidas administrativas, económicas e militares, como um meio para assimilar uma região distinta da cultura nacional oficial (Reis, 1993, pp. 248-250).

Com efeito, Portugal, na segunda metade do século XIX, pertencia claramente ao segundo grupo de nações, com uma vida predominantemente rural. Com o rendimento *per capita* mais baixo da Europa e as infra-estruturas das mais precárias, os portugueses não tinham *grosso modo* qualquer contacto com a “palavra escrita ou lida”. Os esforços empreendidos para debelar o analfabetismo nas décadas seguintes produziram uma lenta melhoria da situação, no entanto, pode afirmar-se que Portugal, em 1910, tinha praticamente o mesmo estatuto que cinquenta anos antes (*idem*, pp. 229 - 230).

Segundo Reis, foi nas décadas de cinquenta, sessenta e setenta do século XIX que Portugal perdeu a oportunidade para sair da “ignorância abissal” em que se encontrava, pois que nestes anos escolarizava apenas entre duzentos e trezentos alunos, por cada dez mil habitantes; e a este ritmo, o analfabetismo de 80% apenas seria reduzido de 0,3% pontos por ano, isto significaria que levaríamos cem anos a atingir taxas semelhantes aos nossos congéneres europeus (Reis, p. 232).

Finalmente, não podemos deixar de acrescentar que o percurso feito ao longo do trabalho reflecte, sem dúvida alguma, no dizer, da maior parte dos autores da época, o sentir, o estar e o pensar dos mesmos, e como tal a complexidade dos sentimentos, das motivações e das atitudes. Contudo, foi esta faceta – inerente a qualquer ser humano – que nos clarificou a dimensão do problema do analfabetismo.

Capítulo 1



**Dos finais da Monarquia Constitucional à República:
breve perspectiva histórica e educativa**



“(…) Pela minh'alma dentro!
Hé-lá as ruas, hé-lá as praças, hé-la-hó *la foule!*
Tudo o que passa, tudo o que pára às montras!
Comerciantes; vadios; *escrocs* exageradamente bem-vestidos;
Membros evidentes de clubes aristocráticos;
Esquálidas figuras dúbias; chefes de família vagamente felizes
E paternais até na corrente de oiro que atravessa o colete
De algibeira a algibeira!
Tudo o que passa, tudo o que passa e nunca passa!
Presença demasiadamente acentuada das cocotes;
Banalidade interessante (e quem sabe o quê por dentro?)
Das burguesinhas, mãe e filha geralmente,
Que andam na rua com um fim qualquer,
A graça feminil e falsa dos pederastas que passam, lentos;
E toda a gente simplesmente elegante que passeia e se mostra
E afinal tem alma lá dentro!
(...)
A maravilhosa beleza das corrupções políticas,
Deliciosos escândalos financeiros e diplomáticos,
Agressões políticas nas ruas,
E de vez em quando o cometa dum regicídio
Que ilumina de Prodígio e Fanfarra os céus
Usuais e lúcidos da Civilização quotidiana!

Notícias desmentidas dos jornais,
Artigos políticos insinceramente sinceros, (...)”.

(Álvaro de Campos, Ode triunfal [1914]).



1. Breve abordagem do término da Monarquia Constitucional

Com a morte de D. Luís I, em 1889, acabaram duas décadas de governo, relativamente estáveis politicamente. A esta estabilidade seguiu-se uma profunda crise de carácter político, económico e financeiro. D. Carlos, o monarca sucessor, não gozava da mesma popularidade do pai, entre os seus súbditos, facto que contribuiu para o descrédito concedido à Monarquia nos anos seguintes.

D. Carlos, ausentando-se muito do país, era acusado de não prestar muita atenção aos problemas nacionais e, ainda, de gastar grandes somas, que sucessivos governos lhe foram adiantando e que ficou conhecido pela “questão dos adiantamentos” (Marques, 1981, p. 43). As dificuldades financeiras, a instabilidade ministerial, os conflitos constantes no Parlamento entre partidos políticos e deputados, a degradação da autoridade, entre outros, conduziram o país ao caos político; sem qualquer solução à vista, o monarca apoia a ditadura de João Franco, que viria a ter um desfecho dramático com o regicídio (Serrão, 1983; Marques, 1991).

Também o problema colonial foi uma questão essencial para o agravamento da crise. O Ultimato Inglês tinha provocado uma vaga nacional de indignação contra a Inglaterra e contra a Monarquia. A opinião pública, auxiliada pela propaganda republicana, exalta-se largamente contra o regime. As greves dos operários sucedem-se, os salários continuam a baixar, enquanto os bens essenciais sobem continuamente; as manifestações e os tumultos ocorrem em todo o país, de norte a sul do país, como prova de descontentamento e contestação (Marques, 1981; Mónica, 1984).

A questão religiosa também viria a influenciar os acontecimentos. A propaganda republicana contra a Igreja e os Jesuítas intensificou-se, apesar de não se conseguir provar que estes manipulavam a Monarquia (por intermédio da rainha D. Amélia, a Beata, como alguns sectores a apodavam). No entanto, devido a alguns incidentes, que se transformaram em escândalos (Sara de Matos, Rosa Calmon e Ançã) e aos distúrbios por eles provocados, a opinião contra a Igreja cresce consideravelmente, sobretudo através da imprensa antidinástica. Em 1909, numa manifestação de quase cem mil pessoas, pediam-se rigorosas medidas anticlericais (Valente, 1974a, pp. 46-52).



Figura I.1. O regicídio em 1908



Fonte: <http://images.google.pt/imgres?imgurl=http://movimentopropatria.files>

“Quando o trem passava em frente do último arco da arcada do ministério da Fazenda, alguns indivíduos, que se destacavam do grupo do povo aglomerado, avançaram na sua direcção, e dispararam sobre el-rei e sobre o príncipe vários tiros de revólver e de carabina, ficando ambos feridos mortalmente, e expirando o Sr. D. Carlos na mesma ocasião e o Sr. D. Luís Filipe quando a carruagem entrava a porta do Arsenal”¹.

Após o assassinato de D. Carlos e do príncipe herdeiro, D. Luís Filipe, a um de Fevereiro de 1908, foi aclamado rei, o ainda jovem e inexperiente D. Manuel II. O ministério de João Franco deu lugar a um governo de coligação monárquica, com as pastas da Presidência e do Reino entregues a Francisco Joaquim Ferreira do Amaral. Este novo Governo pôs em liberdade os presos políticos, autorizou o regresso dos exilados, reconduziu as câmaras municipais e juntas de paróquia dissolvidas; promulgou amnistias; anulou os decretos da ditadura considerados ofensivos e perseguidores das liberdades, e fez realizar eleições a cinco de Abril desse mesmo ano (Marques, 1991, pp. 694-695).

No entanto, os métodos governativos e administrativos sofreram poucas alterações; as reformas não apareceriam e não havia quaisquer sinais de mudança. O Governo não durou muito tempo, os ministérios e os ministros sucederam-se continuamente nos dois anos

¹ *Serões: Revista Mensal Ilustrada*, Lisboa, n.º 32, Fevereiro 1908.



seguintes (Marques, 1981; Serrão, 1983; Cabral, 1988), devido sobretudo aos sucessivos escândalos de corrupção que atingiram ministros, deputados, dirigentes dos partidos e personalidades da Corte. Esses alegados delitos abrangiam: concessão indevida de fundos públicos, tráfico de influências, burla, falsificação e desfalque, que viriam a desempenhar um papel central na formação da “consciência republicana” (Valente, 1974a, pp. 41-45).

A “geração de 70” terá contribuído largamente com as *Conferências do Casino* para disseminar que a Pátria estava decadente, sendo vítima da Monarquia, do jesuitismo, da corrupção moral, do servilismo, dos preconceitos e privilégios das castas; preparava-se a revolução republicana que viria a eclodir a quatro de Outubro de 1910 e a triunfar no dia seguinte (Valente, 1974a; Marques, 1981).

“Lisboa amanheceu hoje ao som do troar da artilharia. Proclamada por importantes forças do exército, por toda a armada e auxiliada pelo concurso popular, a República tem hoje o seu primeiro dia de História. A marcha dos acontecimentos, até à hora em que escrevemos, permite alimentar toda a esperança de um definido triunfo [...] não se faz ideia do entusiasmo que corre na cidade. O povo está verdadeiramente louco de satisfação. Pode dizer-se que toda a população de Lisboa está na rua vitoriando a República”².

2. A ascensão do republicanismo

O republicanismo tem as suas raízes na corrente democrática do liberalismo oitocentista, no vintismo, no positivismo e no cientismo. Entrou em Portugal por via das influências inglesa e francesa, sendo divulgado pelos numerosos membros maçons e exilados. Pulido Valente considera cinco etapas para a ascensão republicana: as comemorações do centenário de Camões em 1880, o Ultimato Inglês em 1890, a questão dos tabacos em 1903-1905, a ditadura de João Franco em 1906-1907, e o escândalo dos adiantamentos de 1906-1907 (Valente, 1974a, p. 25).

² *O Mundo*, Lisboa, ano X, nº 1725, de 5 de Outubro de 1910.



Figura I.2. A Revolução Republicana de 5 de Outubro 1910



Fonte: <http://images.google.pt/imgres?imgurl>

“O Governo Provisório da República tem estado reunido na Câmara Municipal. As medidas até agora tomadas têm por principal objectivo manter a ordem, e assegurar a manutenção da nascente República, através de todas as tentativas malévolas que porventura possam fazer os elementos reaccionários. Foram enviados officios a todas as delegações e consulados estrangeiros e expedidos telegramas aos Governos de todas as potências, dando conta da proclamação da república e da manutenção da ordem, esclarecendo que o povo a secundou e a reconhece. (...) Para o Porto seguiu um emissário especial incumbido da mesma missão. O Governo reúne novamente às nove horas da noite, a fim de tomar novas resoluções”³.

O republicanismo defendia o princípio da soberania nacional, a descentralização, e o sufrágio universal. Pretendia combater a corrupção, o caciquismo e a fraude eleitoral. Afirmava a igualdade social e, combatendo o clericalismo, visava uma total laicização da sociedade onde a liberdade, a segurança e a propriedade permaneceriam como direitos fundamentais. O seu carácter nacionalista e imperialista constituiu uma resposta à influência política e económica inglesa em Portugal (Valente, 1974a; Marques, 1981).

Um ano depois de a República ser implantada, foi aprovada a Constituição de 1911. O Governo Provisório⁴, de cinco de Outubro de 1910 a três de Setembro de 1911, não fez demorar a publicação das novas reformas, sendo as mais importantes: (i) expulsão das ordens

³ A *Capital*, Lisboa, ano 1º, n.º 96, de 5 de Outubro de 1910.

⁴ Consultar Anexo n.º 1.



religiosas; (ii) extinção da Faculdade de Teologia; (iii) extinção do ensino religioso nas escolas e sua substituição pela educação cívica; (iv) supressão dos feriados religiosos; (v) lei da separação das Igrejas e do Estado⁵; (vi) obrigatoriedade do registo e do casamento civis; (vii) lei do divórcio, da família e protecção aos filhos; (viii) lei do inquilinato; (ix) protecção à infância e à velhice; (x) criação da assistência pública; (xi) concessão do direito à greve; (xii) medidas de protecção aos vinhateiros do Douro; (xiii) abolição de títulos nobiliárquicos; (xiv) reforma da instrução em todos os níveis de ensino (em particular a do ensino primário que retomaremos mais adiante), entre muitas outras (Marques, 1991, pp. 702-703).

No entanto, apesar das inúmeras reformas, e da grande vontade de se iniciar uma nova etapa, Oliveira Marques defende que a República Democrática não era o começo de nada, faltava-lhe uma estrutura nova; ela “havia de morrer e ser substituída por qualquer coisa completamente diferente”, porque ela significava o fim, “o clímax de um processo”, a evolução do liberalismo monárquico iniciado em 1820 (Marques, 1981, p. 258).

Ao enveredar por uma democracia, os republicanos pretendiam um Estado “neutro” quer em matéria religiosa (daí a exigência da separação das Igrejas e do Estado) quer em matéria económica⁶. Neste último sector, os monopólios legais deveriam ser abolidos, para que os pequenos comerciantes e empresários pudessem ser beneficiados. Almejavam um pequeno mundo de camponeses, de chefes de oficinas e comerciantes, lojistas, artesãos e trabalhadores governados pelas “luminárias da classe média”; idealizavam um mundo onde todos tivessem os “mesmos privilégios e oportunidades”. Sonhos que, nas palavras de Valente, se revelavam tão “inviáveis como contraditórios” (1974a, p. 46).

Após a vitória de cinco de Outubro, os republicanos que até aí tinham estado unidos, dividiram-se pelo Partido Democrático (sector mais radical), e pelos Partidos Evolucionista e Unionista (sectores mais conservadores). A instabilidade política foi uma constante ao longo de toda a Primeira República e isso não permitiu a concretização de um projecto global de reforma da sociedade portuguesa.

Em dezasseis anos sucederam-se quarenta e cinco governos, com revoluções monárquicas e guerras civis, com interrupções autoritárias (ditadura de Pimenta de Castro em 1915, e o Sidonismo em 1917-1918); com dois défices crónicos (balança de pagamentos e défice orçamental), e com participação na Grande Guerra (para defesa das colónias africanas).

⁵ Decreto de 20 de Abril de 1911.

⁶ A Constituição republicana prefigura um novo modelo jurídico e político, cuja neutralidade religiosa e a separação das Igrejas do Estado emergem discursivamente como exigências nucleares do projecto laicista republicano. Para aprofundar esta questão, consulte-se Catroga (1988;1991).



Face a este quadro, pode afirmar-se que a vida política da Primeira República foi bastante difícil (Marques, 1981).

Os maiores recursos políticos do republicanismo liberal localizavam-se nas maiores cidades. Filomena Mónica defende que a República, apoiada na pequena burguesia urbana, “pouco ou nada fez” pelos trabalhadores, nem economicamente, nem politicamente, porque não tinha possibilidades para isso. O governo não podia ser liberal nem generoso e se os camponeses pudessem votar, o regime “cairia no dia seguinte” (Mónica, 1984, p. 23).

3. Um ligeiro olhar pela vida portuguesa no início do século XX

3.1. Os pareceres dos intelectuais

Em 1907, Velhinho Correia afirmava, pesaroso, que Portugal estava a “finar-se e a liquidar-se à face da história, devido à falência para que foi arrastado pela falta de educação; esta morte era a consequência lógica de todas as suas enfermidades”. O povo ignorante, quase sem agricultura, nada produzia, e a miséria e a fome instalavam-se nos campos; não havia comércio nem indústrias capazes de acompanhar o progresso e a civilização. Assim, “de desastre em desastre, de vergonha em vergonha”, tinha-se chegado à decadência, ao perder-se a vida, a honra, o carácter e a dignidade. Para muitos milhares de portugueses famintos, ignorantes e miseráveis, apenas restava a emigração, e, para onde quer que fossem, iriam, sem dúvida, atestar o atraso da nossa civilização e a incúria da nossa sociedade (Correia, 1907, pp. 43-45).

Nas cidades, a agonia chegava não só através da tuberculose, mas também da alimentação insuficiente; mais de metade da população portuguesa alimentava-se mal, entre os trabalhadores dos campos a regra geral era a ausência de carne nas suas refeições. Ao ilustrar com números esta ideia, Velhinho Correia afirmava que na Europa a quantidade de carne consumida por pessoa variava entre os cento e quarenta e os duzentos e quarenta gramas, enquanto em Portugal, a acreditar-se no cálculo revelado de noventa e seis milhões de toneladas, caberia individualmente cinquenta gramas a cada um (Correia, 1907, pp. 48-54).

O mesmo autor referia também que muitos trabalhadores depois de anos de labuta numa oficina, onde gastaram “a sua mocidade e a sua saúde”, tinham de viver de esmolas na via pública, porque não existia uma Caixa de reformas ou pensões. Expunha igualmente a situação das mulheres e dos menores que trabalhavam doze e catorze horas nas fábricas e



oficinas, “procurando beneficiar um pouco a vida familiar, mas raras vezes recebiam sequer o indispensável para o seu alimento” (Correia, 1907, p. 53)⁷.

A população portuguesa era constituída por uma “massa inerte, adormecida e ignorante”, sem qualquer instrução; quando tinha algum problema entregava tudo nas mãos de Deus e dos santos, pois a única educação vivida e prezada por todos tinha sido recebida à “porta da igreja”. E ainda, votava-se sem saber em quem; os impostos eram pagos sem saber porquê; os filhos não iam à escola, porque o pai e o avô também não sabiam ler; tinha-se perdido o sentimento “nobre e sublime” da Pátria que fez dos portugueses uma nação grande (na guerra, nos descobrimentos, nas artes e nas ciências), pelo poderoso impulso que deram à humanidade⁸. E criticava ainda o facto de se permitir a entrada de estrangeiros nas colónias portuguesas, pois sabia-se da sua ambição pelas riquezas aí existentes, que ao serem levadas para os seus países de origem, faziam com que Portugal perdurasse pobre e decadente (Correia, 1907, pp. 43-91).

Também Carneiro de Moura⁹ acreditava que o povo português estava debilitado e que não passava de uma nação desorganizada: sem ensino, sem indústrias, sem administração, sem costumes, sem educação cívica, sem instituições nacionais; e ainda com uma grave escassez financeira, associada à crise europeia. Era primordial acabar com “as causas deprimentes, robustecer esse organismo mórbido e restaurar o castelo feudal em derrocada”; logicamente, isso só se conseguiria investindo numa educação “superior e firme das classes trabalhadoras”, pois acreditava que estas conseguiriam “devolver as capacidades históricas e étnicas aos portugueses”, perdidas por falta de formação profissional (Moura, 1909a, pp. 172-176).

Muitos outros autores partilhavam os mesmos sentimentos. Para Aníbal Pinheiro era facto “reconhecido e provado” que a raça portuguesa estava fisicamente decadente e que o “enfraquecimento geral” se manifestava de várias formas; e as causas, embora diversas, eram principalmente de carácter educativo e de carácter económico (1908, p.161). César Anjo revelava a sua grande convicção na “livre, remida e feliz Pátria de Camões, berço das grandes iniciativas e dos mais audazes feitos”, pois esta marcharia brevemente na vanguarda das

⁷ Situação que o professor Henrique de Sant' Ana denunciaria na imprensa pedagógica, passados cinco anos, em 1912: “Sendo Portugal um país pobre, muitas são aquelas freguesias em que o trabalho do menor é aproveitado, não só por meio dele a criança se alimentar, como ainda para constituir uma fonte de receita, embora pequena, vai beneficiar a vida do casal” (*A Federação Escolar*, Porto, 3ª fase, ano I, n.º 24, de 11 de Agosto de 1912).

⁸ César Anjo manifesta a mesma opinião (1913, pp. 29-31).

⁹ Carneiro de Moura frequentou Teologia em Coimbra, licenciou-se em Direito, exerceu advocacia, e desempenhou vários cargos políticos até 1927, sendo ao mesmo tempo um activo jornalista e professor liceal, e, mais tarde, professor na Escola Superior Colonial (Nóvoa & Bandeira, 2003).



outras nações, mas apenas e depois de solucionar os “grandes e momentosos” problemas sociais (1913, pp. 29-31). Enquanto Alves dos Santos apontava a “intolerância, a rebeldia, a insânia, a falta de patriotismo e a indisciplina” da sociedade portuguesa, como causas justificativas das graves preocupações, a respeito “do futuro da nacionalidade” (1913, p.285).

Tanto César Anjo como Alves dos Santos eram unânimes em proclamar que os governos da Monarquia deixaram o país “num estado lastimoso ao devorar todas as receitas à lauta mesa dos orçamentos” enquanto a agricultura e as indústrias desfaleciam sem qualquer protecção. Não havia estradas nem caminhos-de-ferro, e sem portos, sem arsenais e sem navios de guerra a nossa Marinha era uma irrisão; o comércio das colónias estava nas mãos dos ingleses; e o povo continuava sem escolas: primária, profissional, secundária, ou superior; mas sempre sobrecarregado de impostos injustos (Anjo, 1913, p. 26; Santos, 1913, p.1).

Afonso Costa, enquanto ministro, sabia das dificuldades do país, mas ele, tal como muitos outros, acreditava que só a agricultura o poderia desenvolver. Assim, na sua opinião era urgente fomentar o regresso à terra, e espalhar nos campos, em vez “do ouro que não havia, uma oportuna e feliz intervenção do Estado”, que alargasse e facilitasse as iniciativas individuais - do operário, do rendeiro e do proprietário - para melhorar rapidamente a mais importante actividade económica (A. Costa, 1912, p. 18).

Alves dos Santos afirmava que “isto foi indo de mal a pior” graças à anarquia económica e financeira resultante dos desvarios da administração. Esta situação não era nova, já vinha de longe, de 1876, ou talvez de 1846, mas foi o ano de 1891 que a revelou. O Tesouro estava exausto pelas “sangrias da guerra civil e pelas lutas dos partidos”; deu-se, então, início à política do fomento com capitais estrangeiros e, a grande agitação dos melhoramentos materiais fez surgir os juros; passando o tributo e o empréstimo a serem os recursos de todos os governos até que se chegou à falência. A cura surgia em mais impostos e no empenhamento de todos os rendimentos: das alfândegas, dos tabacos, dos fósforos e dos caminhos-de-ferro (Santos, 1913, pp. 130-133).

Para Carqueja, desde a economia à política, o povo português precisava de estímulos que o conduzissem a “mais larga e profícua actividade”, pois esta era “a grande máxima do catecismo nacional”. Por deficiência de preparação profissional, não se utilizava devidamente os recursos de trabalho; por escassez de educação cívica não intervinha na vida política; e a falta de cultura mental, e de “vigor da raça”, faziam diminuir o grau de produtividade económica, actuando ao mesmo tempo como “causas depressivas” das populações (Carqueja, 1916, p. 504).



Como podemos observar pelo Quadro I.1. Portugal em 1911, e relativamente a outros países (cujos números se referem a anos anteriores), ocupava um dos primeiros lugares, com maior número de pessoas activas na agricultura. É certo que Bento Carqueja pôs em causa a fiabilidade dos inquéritos feitos nessa época, afirmando que “não se tinha cuidado de organizar entre nós essa estatística”, no entanto, e na falta de elementos mais exactos, teriam que ser admitidos os existentes.

Quadro I.1. Número de pessoas por profissões e por 1000 habitantes activos

	Agricultura e pesca	Indústrias e minas	Comércio e transportes	Exército e marinha	Serviços públicos e profissões liberais	Serviços domésticos	Diversos
Portugal¹⁰ 1911	572	206	98	15	32	11	38
Itália 1901	594	245	74	12	39	30	6
França 1901	481	355	95	30	52	49	1
Alemanha 1895	375	374	106	28	36	61	20
Áustria 1900	582	223	73	-	122		-
Inglaterra 1901	80	583	130	12	56	139	-
Rússia 1897	583	179	71	36	38	52	41
E. Unidos 1900	359	241	163	4	43	190	-

Fonte: Carqueja (1916, p. 214).

¹⁰ Verificámos que em Portugal e França, o número de habitantes activos, por cada mil, é de respectivamente 972 e 1063, contudo mantivemos esses valores, que são os originais apresentados pelo autor.



Carqueja criticava a posição do Governo em relação ao sector agrícola, pois apesar do grande número de pessoas que se dedicavam à agricultura, isso não influía para que os poderes públicos cuidassem de melhorar “a sorte dos agricultores portugueses”, não atendendo às condições difíceis do ramo, quando se tratava de tributar; e normalmente esqueciam-se “da primeira necessidade” do agricultor - ser instruído sobre práticas agrícolas aperfeiçoadas -, para que pudesse sair “da rotina que há muito o avassalava” (Carqueja, 1916, p. 215).

Também pela observação do Quadro I.2. podemos ficar com uma ideia do número de indivíduos que se dedicavam a uma actividade e como esse número variou num espaço de onze anos. Em 1911, as actividades que revelam um maior crescimento são a indústria, a agricultura, logo seguidas do comércio e dos transportes; de referir também o grande aumento do número de pessoas a viver de rendimentos próprios. A pesca e caça, e os trabalhos domésticos são os únicos a sofrer um decréscimo, embora isso não impeça que o sector primário seja o absorvente da esmagadora maioria da população.

Quadro I.2. Aumento e decréscimo das profissões

Actividades	1900	1911
Trabalhos agrícolas	3.092.730	3.197.944
Pesca e caça	43.443	37.381
Extracção de matérias do solo	10.151	11.718
Indústria	977.583	1.164.684
Transportes	163.290	198.751
Comércio	313.023	349.090
Força pública	68.703	79.497
Administração pública	46.258	58.769
Profissões liberais	88.708	105.984
Pessoas vivendo dos rendimentos	58.895	198.770
Trabalhos domésticos	83.715	52.665
Improdutivos	69.778	92.455

Fonte: Carqueja (1916, p. 216).



Que a vida estava difícil naquela época era uma realidade incontornável, no entanto, a verdade é que ela iria piorar bastante, não só para as classes mais desfavorecidas, como também para todas as outras. A Primeira Guerra Mundial viria transformar a Europa e o Mundo, e chegaria aos lares portugueses de várias maneiras, provocando dificuldades e perdas que marcariam as gerações de então.

Na imprensa de Educação e Ensino eram muitos os professores que se referiam às dificuldades económicas sentidas; a notícia de que esta ou aquela escola fora abandonada pelo docente, que partira em busca de qualquer outra actividade que lhe permitisse alimentar a família, não era insólita e era vista com tristeza pelos leitores assíduos desses periódicos. Walgode recebeu, por carta, os testemunhos de alguns desses professores, não os pôde publicar todos, mas os sentimentos por trás dessa atitude eram comuns; a dor era imensa, porque os alunos eram como filhos e ficavam para sempre na alma: “A fome já veio até nós; tenho quatro filhos e não posso consentir que tenham fome” (cit. por Walgode, 1917b, p. 255).

O professor César Anjo escrevia na imprensa que eram tempos de sacrifícios, pois os géneros de primeira necessidade encareciam de uma maneira assustadora, tornando a vida num pesadelo horrível para todos os que não eram ricos (Anjo, 1916b, p. 278). Outro professor referia-se à vida económica portuguesa como “aflictiva e insuportável”, culpando o Governo pelos aumentos de preços que se estavam a verificar; o que considerava uma verdadeira exploração devido ao lançamento de “impostos às coisas mais insignificantes e inofensivas”, o que contribuía para o agravamento da situação e fazia com que o custo de vida tivesse subido mais em Portugal do que em outro qualquer país vencedor da Guerra (Melo, 1924b, p. 1).

3.2. Os pareceres dos políticos

Para uma visão mais ampla da vida portuguesa deste primeiro quartel do século XX, entremos, ainda que por breves instantes, em anos diferentes e sem carácter exaustivo, na Câmara dos Deputados e no Senado da República¹¹. Torna-se interessante este discurso do Poder, pois evidencia um olhar específico sobre a sociedade portuguesa. Deputados e senadores revelavam-se óptimos observadores e conhecedores conscientes do estado do país.

¹¹ Consulte-se Anexo n.º 2.



Em 1912, o senador Francisco António Ochoa afirmava que o estado económico do país era muito grave. Alguns negociantes da Baixa com quem falara garantiram-lhe que brevemente haveria um “dilúvio de falências”, porque o dinheiro parecia esconder-se, os bancos não faziam descontos, as vendas estavam muito limitadas, os fornecedores estrangeiros só vendiam a pronto pagamento e assim não conseguiriam satisfazer os compromissos comerciais. A pobreza generalizava-se e todos se lamentavam com razão: o comércio, a indústria, e principalmente as classes pobres¹².

O deputado Malva do Vale, em 1914, destacou pela sua importância, temas tratados em sessões anteriores, como a enorme falta de ouro, o défice comercial, a grandiosidade da dívida, que atingia proporções superiores à de todos os outros países, com os quais Portugal podia ser comparado; era similar apenas à da Grécia e à da Bulgária. Num país essencialmente agrícola, como Portugal, importava-se tudo quanto era preciso para a alimentação, apesar de dois terços dos terrenos permanecerem incultos; não existiam braços para o trabalho agrícola, porque anualmente emigravam mais de vinte e três mil e quinhentas pessoas. Salientou também a vasta área dos recursos naturais, onde ainda estava tudo por aproveitar e por fazer; e considerava uma verdade incontestável essa riqueza não ser utilizada, nem aproveitada nem desfrutada por ninguém¹³.

No mesmo ano, o senador Sousa Júnior, preocupado com a saúde dos portugueses, revelava a sua mágoa, e lamentava que a primeira sessão legislativa da República fosse encerrada, sem deixar lançada a norma para ver criados os serviços de assistência pública; havia ainda muito a fazer sobre este assunto, pois a mortalidade era excepcionalmente elevada. Afirmava que este problema era da competência da República, porquanto nos países civilizados, um dos factores importantes tido em grande consideração era a defesa da espécie e isso residia no facto de se contrariarem, tanto quanto possível, os agentes patológicos que perturbavam a vida dos indivíduos. Era necessário lutar contra a doença, pois segundo as estatísticas, a mortalidade em Portugal atingiu no ano de 1912, a taxa de 21,5%. Urgia diminuir esse número. O Estado devia tratar convenientemente da saúde pública e da assistência à doença¹⁴.

Também o senador António Correia Barreto, em 1915, manifestava idênticas preocupações com as condições dos operários portugueses. Neste sentido, defendeu um projecto de lei para fixação do limite máximo diário do tempo de trabalho. Era uma medida de

¹² *Diário do Senado da República*, sessão n.º 26, de 19 de Janeiro de 1912, p.17.

¹³ *Diário da Câmara dos Deputados*, sessão n.º 80, de 22 de Abril de 1914, p. 17.

¹⁴ *Diário do Senado da República*, sessão n.º 4, de 29 de Julho de 1914, p. 8.



reconhecida justiça adoptada na legislação de todas as nações progressivas, e que dizia respeito tanto a patrões como a operários. Garantia existir em Portugal uma desproporção enorme na duração do horário de trabalho e nos salários, patente num inquérito realizado às condições do serviço industrial. O elevado número de horas executadas pelos operários acentuava-se nos centros industriais do norte em relação aos do sul do país. E como exemplos, referiu os dois distritos mais importantes. No Porto, por exemplo, a duração do trabalho numa fábrica era, em média, de doze horas por dia, prolongando-se até altas horas da noite. Muitas vezes, na indústria têxtil, o serviço era realizado no domicílio, sob a forma de tarefa ou empreitada, e podia durar de dezassete a dezanove horas diárias. O Senador fez questão de acrescentar alguns números para demonstrar “essa inumana exploração”: nos arredores, pagava-se uma média semanal que não excedia os 0\$88 para os tecelões, e 0\$36 para as dobadeiras; na cidade, a média era de 1\$60 a 2\$00, e de 1\$20 a 1\$44 respectivamente. No distrito de Lisboa e arredores, a duração da laboração na fábrica não excedia as dez horas diárias; não havia empreitadas e, em média, a fêria semanal ia de 0\$80 a 2\$40; era portanto urgente formular uma regulamentação neste sector¹⁵.

Em 1917, o senador José Maria Pereira acusava duramente o Governo de não ter sabido gerir convenientemente a questão das subsistências; houve falta de previsão por parte do Ministro do Trabalho e do Ministro do Fomento “neste triste e grave problema, tendo sido as providências governamentais extremamente escassas”. E, ao passar a exemplos concretos, citou um estabelecimento que fabricava um determinado tipo de pão, de qualidade razoável, mas como não pertencia à Companhia, a polícia intimou o proprietário a não vender mais, pois que o acto era contrário às disposições legais¹⁶. Indignado com a situação que se vivia no país, pugnava pela providência de se baixar o preço do pão e acusava outro gesto que, além de imoral, representava um flagrante desprezo pela saúde dos pobres, porque uma categoria aprovada de pão, que ele designava de “bolo negro”, era considerado impróprio para consumo, pois estava a causar alarmantes doenças entre todos os que o comiam. Claramente preocupado, e em defesa do povo, alertava para as consequências sérias e graves que daí poderiam decorrer.

Incriminava também “com documentos oficiais que não podiam sofrer contestação”, a forma tumultuosa e irregular como os diversos fornecimentos alimentares eram feitos, pois relacionava-se com a pouca correcção e seriedade de quem nestes assuntos intervinha,

¹⁵ *Idem*, sessão n.º 148, de 8 de Janeiro de 1915, pp. 10-11.

¹⁶ *Idem*, sessão n.º 18, de 2 de Fevereiro de 1917, pp. 2-9.



prejudicando o Estado e o consumidor. Estava consciente da situação económica difícil devido à guerra; no entanto, considerava que, se o Governo tivesse agido melhor, o povo não estaria a comer pão por um preço tão elevado e de tão má qualidade, o que poderia acarretar um agravamento extraordinário das despesas públicas. Na mesma sessão, o referido Senador afirmava que era urgente implementar medidas relativas à alimentação pública. Referiu também a questão do açúcar, onde eram citados vários escândalos e os nomes de indivíduos neles envolvidos, por passarem a dispor de grandes fortunas de um momento para o outro. Isto era tão grave que em conversas particulares, a cada canto, a cada esquina, a cada mesa de café se indicavam casos que envergonhavam a República pelo facto de se ter permitido que as coisas chegassem a este ponto, e até se tornava lícito duvidar da honestidade de alguém¹⁷.

O conflito mundial contribuiu, indubitavelmente, para o agravamento da situação financeira do país. Para uma melhor elucidação sobre esta conjuntura, o ministro da Guerra, Estêvão Águas, em 1920, explicava na Câmara dos Deputados que as despesas do seu Ministério haviam sido feitas quase exclusivamente à custa de papel-moeda. Assim, o extraordinário aumento da circulação fiduciária, há muito excedia as necessidades do país e as exigências do movimento comercial. A situação que se vivia, se não era trágica, era “duma delicadeza e dum melindre” que a todos se devia impor, pois embaraçava tudo e todos, ao influir, pesada e desastradamente, no custo de vida.

O Ministro defendia a redução da montanha de notas semi-desvalorizadas, por uma razão superior de salvação pública. Essas notas, para uns, eram uma aparência de riqueza que estava muito aquém da realidade; para outros, significavam bem-estar, o que na verdade, era uma verdadeira ficção, pois imperava um regime de privações; e ainda, para outros, denotavam a própria expressão da fome e da miséria com todos os seus horrores e consequências. Referia também que as relações externas portuguesas, mais que difíceis, estavam quase impossibilitadas pelo agravamento sempre crescente dos nossos câmbios, o que causava uma perturbação grave em todas as manifestações da vida económica e social, com efeitos que se “sentem funestos hoje e se pressentem terríveis amanhã”¹⁸.

Estêvão Águas criticava o pior imposto de todos, lançado quase exclusivamente sobre as classes mais modestas, mais pobres e necessitadas. Considerava injusto e revoltante o facto de os desfavorecidos estarem a suportar o peso da guerra, pois, enquanto os ricos viam aumentar a sua riqueza, os pobres acumulavam muita miséria. Quem tinha muito papel-

¹⁷ *Idem, ibidem.*

¹⁸ *Diário da Câmara dos Deputados*, sessão n.º 89, de 27 de Maio de 1920, p. 13.



moeda, mesmo desvalorizado, suportava, sem dificuldades de maior, os terríveis efeitos da sua desvalorização: em vez de gastar cem escudos, gastava duzentos e por isso não sofria privações. Quem vivia do seu salário ou ordenado, via a alta vertiginosa de preços de tudo quanto era necessário e indispensável à existência e passava por muitas carências e sofrimentos¹⁹.

Em 1922, o ministro da Justiça e dos Cultos, João Catanho de Meneses, reafirmava no Senado o período terrível, sob o ponto de vista económico, que o país atravessava; sabia que todos clamavam contra a vida insuportável que tinham, e que a miséria que se passava em Lisboa merecia toda a atenção e piedade, principalmente a pobreza envergonhada, de quem morria dia-a-dia, sem sequer vir para a rua estender a mão à caridade. Informou que estas circunstâncias também se viviam além fronteiras, noutros países e que não era possível dar-lhes um remédio radical, revelando-se muitas das medidas tomadas absolutamente improfícuas. O Governo preocupava-se com a questão, mas não existia um “elixir eficaz para combater semelhante mal”²⁰.

Nesse mesmo ano, o senador Pedro Chaves abordou, com alguma tristeza, o assunto da morte, defendendo a gratuitidade das certidões de óbito e também das de nascimento. Afirmava que a pessoa que morria, mesmo que tivesse “uma enxerga e dois ou três tarecos, eram objectos de um valor tão insignificante que nem chegava para pagar as despesas do funeral e a esmola duma missa por alma do defunto”. Quando se custeavam as despesas de um registo de óbito era sempre depois de se gastarem avultadas quantias com médicos, farmácia, e géneros alimentícios; acrescendo a isto a circunstância das famílias se encontrarem extenuadas e sem recursos. Por um lado, havia o aumento de despesas, por outro, a diminuição de receitas, porque o doente e os que dele cuidavam não podiam angariar meios de subsistência como em situações normais.

O Senador referiu que, por falta de dinheiro, algumas famílias conservavam cadáveres de crianças, “três e quatro dias insepultos”, e só lhes faziam o funeral, quando por empréstimo ou subscrições conseguiam habilitar-se a pagar os emolumentos do registo. Era necessário acabar-se com estas situações, não considerava justo ir buscar-se à desgraça, à pobreza e à fome dos outros uns míseros centavos. A boa moral sempre mandara proteger “os

¹⁹ *Idem*, p. 14.

²⁰ *Diário do Senado da República*, sessão n.º 72, de 5 de Julho de 1922, p. 10.



deserdados de fortuna em vez de os espoliar das migalhas” que necessitavam para o seu alimento²¹.

Em 1923, Alberto Xavier, na Câmara dos Deputados, referindo-se à situação económica do país, e particularmente à inflação, afirmava que se andava a viver “numa espécie de delírio da nota”, sem se atender que essa multiplicação de instrumentos de pagamento destinada a “despesas improdutivas do Estado”, apenas atestava a inquietante pobreza do Tesouro e a crónica desorganização das Finanças públicas. Esta inflação gerava males sociais e económicos bastante conhecidos, dos quais, os mais decisivos e prontos, eram a alta desordenada dos preços e o aumento das despesas públicas; reafirmava que o Governo conhecia esta carestia patente e tormentosa, originadora de justificados protestos, angústias e mal-estar entre as populações²².

O deputado Ginestal Machado, em 1924, confirmava que o Estado estava realmente pobre. E o mesmo se passava com o comércio. Perguntava mesmo como poderia o nosso país estar mais rico se todos os outros países da Europa estavam mais pobres. E considerava um acto de felicidade se, passado “o atordoamento do golpe sofrido pelo cataclismo de 1914”, pudéssemos voltar ao estado anterior e continuar a marcha progressiva que vínhamos seguindo²³.

No mesmo ano, Amaral Reis, ministro da Agricultura, defendia, na Câmara dos Deputados, uma proposta de lei para uma reforma agrária, onde as famílias rurais seriam amplamente beneficiadas. Segundo a sua opinião, não havia terra disponível para novas famílias cultivadoras; a multidão enorme, de dezasseis mil pessoas da Beira que, todos os anos, ia ao Alentejo não se fixava por lá, porque o grande proprietário do Sul nem vendia, nem arrendava, nem consentia condições de se construírem novas casas agrícolas²⁴.

Só a posse individual e familiar da terra poderia fazer milagres; devia-se assim, facultar a terra ao camponês da Beira para que as culturas se desenvolvessem. O Ministro colocava também o problema demográfico da diminuição da população quase em todo o país (excepto nos distritos de Porto e Aveiro), e referia um decréscimo de perto de quatrocentas mil pessoas nos dois últimos anos²⁵. Compreendia, assim, que, o problema não era só a

²¹ *Idem*, sessão n.º 75, de 10 de Julho de 1922, p. 16.

²² *Diário da Câmara dos Deputados*, sessão n.º 56, de 21 de Março de 1923, p. 46.

²³ *Idem*, sessão n.º 88, de 23 de Maio de 1924, pp. 20-21.

²⁴ *Idem*, sessão n.º 13, de 12 de Janeiro de 1924, pp. 8-9.

²⁵ O deputado António Pereira Forjaz trará o mesmo assunto à Câmara dos Deputados dali a dois anos: “Numa das últimas estatísticas demográficas verifica-se que no distrito de Lisboa, em 1918, morreram 38000 pessoas e nasceram apenas 20000 crianças. No distrito do Porto, em 1919, nasceram 19000 crianças e 20000 foi o número dos óbitos! Isto denuncia uma baixa de natalidade que se irá avolumando se não lhe acudirmos



produção agrícola; era também a “arrumação da gente que perturbava e amesquinhava” a vida de Portugal envolvendo todos outros sectores como a economia e a educação²⁶.

O deputado Artur Virgínio Carvalho da Silva, em 1925, também confirmava a crise comercial e industrial; enquanto os impostos directos duplicaram as suas receitas, de Julho a Outubro, do ano económico de 1925, passando de 18.246 contos para 31.512 contos, o imposto sobre o valor das transacções e a cobrança do imposto do selo diminuía consideravelmente, quase 25 por cento. Isto queria dizer que o comércio e a indústria viam as suas transacções bastante reduzidas, e, consequentemente, a sua capacidade tributária; daqui se concluía que o país estava a empobrecer de um ano para outro²⁷.

António Pereira Forjaz, em 1926, afirmava com alguma revolta, na Câmara dos Deputados, que a economia e a legislação trouxeram a catástrofe a largos passos para as famílias portuguesas. Os trabalhadores exerciam “o seu mister em péssimas condições e repousavam em tugúrios de morte lenta, onde viviam de fome, pois que viver de fome, era ainda pior que morrer de fome”. A mulher abandonava o lar para ir atrás de uma profissão, como se para trabalhar deixasse de ser mulher; a criança despendia um esforço superior ao que o seu organismo podia permitir. Era caso para gritar aos dirigentes da sociedade que tomassem cuidado, porque a criação de riqueza podia destruir simultaneamente o lar dos portugueses²⁸.

Podemos depreender que os temas debatidos na Câmara dos Deputados e no Senado da República eram actuais, oportunos e versavam a problemática existente no país no primeiro quartel do século XX. Abordaram-se, entre outras temáticas, as seguintes: a falência do comércio, a pobreza da indústria e da agricultura, os recursos naturais abandonados, o défice comercial, a dívida externa do país, a assistência pública, a mortalidade, a emigração, as condições de vida e laborais dos trabalhadores, a reforma agrária, a distribuição dos alimentos durante a guerra, a desvalorização da moeda e a inflação no pós-guerra, os impostos, e muitos outros não contemplados neste limitado espaço. No entanto, e apesar das acaloradas discussões à volta dos grandes temas do país, não foi encontrada para a maioria deles, qualquer solução pronta e viável.

depressa; isto seria até um tenebroso índice dum suicídio nacional!” (*Idem*, sessão n.º 37, de 19 de Fevereiro de 1926, p. 6).

²⁶ *Idem*, sessão n.º 13, de 12 de Janeiro de 1924, pp. 8-9.

²⁷ *Idem*, sessão n.º 7, de 18 de Dezembro de 1925, p.25.

²⁸ *Idem*, sessão n.º 37, de 19 de Fevereiro de 1926, p. 7.



A dureza de algumas realidades mostra-se surpreendente, mesmo para os que conheciam a sua existência; por vezes, as emoções transmitidas nas entrelinhas dos debates parlamentares transportam-nos para outro tempo, outra época, embora tenhamos a certeza de que os locais são os mesmos. Os diálogos evidenciavam que quer os governantes quer os parlamentares, não eram insensíveis, nas suas dúvidas e nas suas certezas, àquilo que se passava com o povo e com o país, mas desvendam também a enorme impossibilidade da resolução de alguns desses problemas.

3.3. Alguns pareceres actuais

Vejamos agora a visão de autores nossos contemporâneos relativamente a essas mesmas realidades sociais de início de século, o que nos dá um valiosíssimo contributo para a sua compreensão. Pulido Valente fala-nos do pequeno-burguês lisboeta típico que passava “pouco tempo em família”; a sua casa “nua e hostil” era das mulheres, enquanto o homem fazia uma vida pública em clubes, restaurantes, cafés ou tabernas, conforme “as preferências e os recursos”. No Porto predominava uma burguesia “comercial, antiga, coesa e ligada ao estrangeiro” e um enorme proletariado fabril (Valente, 1974a, pp. 60-63).

Filomena Mónica refere-se ao Portugal de 1910, afirmando que continuava a ser um país pobre e rural, sem explorar as suas riquezas naturais e com um mercado reduzido. A maior parte da população, oito em cada dez portugueses, vivia no campo, trabalhando uma terra pouco fértil e mal distribuída. A norte do Mondego predominava a pequena propriedade, cultivada por camponeses e rendeiros pobres; a sul, o latifúndio era administrado pelos feitores, cuja “mão-de-obra barata e inesgotável” não permitia qualquer mecanização. A pobreza era generalizada, obrigando muitos portugueses a emigrar; a população era largamente analfabeta, enquanto uma elite aspirava a viver de acordo com os padrões de vida europeus (Mónica, 1987).

A maioria da população activa continuava, em 1920, empregada na agricultura e a viver nas aldeias, vilas e pequenas cidades. No Norte, os mesmos camponeses, estabelecidos por conta própria ainda cultivavam as suas pequenas explorações, enquanto no Sul, os mesmos operários agrícolas procuravam emprego nas grandes explorações e não tinham deixado de ser iletrados (Mattoso, 2002, p. 320).

Uma imagem da sociedade portuguesa em 1930, é-nos dada por Mónica onde a burguesia se revelava poderosa, com um “pequeno e crescente grupo de grandes industriais”,



enquanto a classe média tradicional se mostrava enfraquecida. O quadro completava-se com “uma massa imensa de camponeses e trabalhadores rurais ignorantes e miseráveis” e ainda um número considerável de operários urbanos. Comummente era uma sociedade isolada e particularmente pobre, onde a fome e a doença originavam uma das mais elevadas taxas de mortalidade da Europa (Mónica, 1978).

Figura I.3. Homem da recolha do lixo e respectivo carro



Fonte: Vieira (1998a, p. 143).

Armando de Castro refere que a estrutura agrária portuguesa subsistia estavelmente desde o liberalismo, tanto nas relações económicas agrárias, como nas condições tecnológicas em que se praticava: tipos de cultivo e grau de intensidade dos investimentos produtivos – maquinaria, adubos químicos, sementes seleccionadas e insecticidas. Este sector absorvia, em 1910, 60% da população portuguesa, em 1911, 57,1%, enquanto em 1930, a percentagem baixaria para 50%. As profissões liberais, funcionários administrativos e forças armadas rondariam os 5,5%, enquanto o comércio ocuparia cerca de 7% da nossa população (Castro, 1973, pp. 49-53).

Na última década do século XIX intensificou-se em Portugal o processo de implantação de actividades industriais modernas, isto é, fábricas marcadas pelo emprego de máquinas na actividade laboral e pelo recurso a formas energéticas fornecidas pelo vapor e



um pouco mais tarde pela electricidade, em vez das velhas fontes energéticas animal, eólica e hidráulica; mas ainda assim, no início do século XX, o nosso país estava “na cauda dos países do Ocidente europeu industrializado”, tanto a nível tecnológico como a nível do desenvolvimento capitalista das relações económicas (Castro, 1973, p. 48).

O fraquíssimo grau de desenvolvimento industrial continuava a ser um factor característico da sociedade portuguesa, em 1925, quer na parcela da população que se dedicava a este sector, quer na percentagem do produto interno bruto que lhe correspondia, quer ainda ao nível de intensificação tecnológica-económica. Não havia “indústrias de ponta”, a gama de diversificação industrial era estreita, e a produtividade estava aquém da dos principais países (Castro, 1973, pp. 55-56).

Figura I.4. Fábrica de chapéus na capital



Fonte: Vieira (1998a, p. 156).

Entretanto, o mesmo autor sublinha positivamente, que no plano financeiro houve a consolidação do sistema bancário; em 1875, os cinco principais bancos dispunham de 36,4% do capital e reservas de todo o sistema; enquanto em 1919 essa percentagem atingiria 73% do total. Nesse período despontavam casas bancárias que iriam enfileirar os grandes bancos portugueses do futuro, bem assim como alguns dirigentes bancários (Castro, 1973, pp. 56-58).

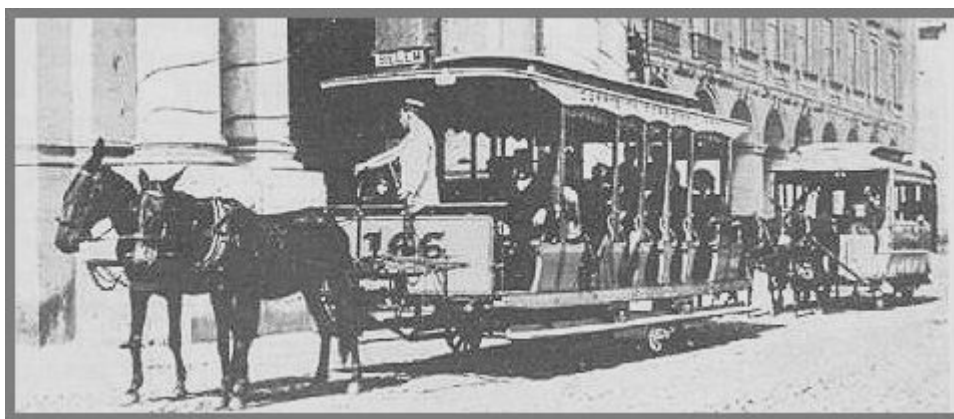
O crescimento económico industrial não era uma prioridade para a ideologia dominante, uma vez que havia uma “fé indestrutível nos recursos agrícolas” e que seria por



esta via que o país se iria desenvolver. Haveria mesmo alguma concorrência entre a mão-de-obra industrial e agrícola, beneficiando o operário de algumas melhorias no mercado de trabalho, facto que preocupava os grandes proprietários e agricultores que viam fugir a sua mão-de-obra. Segundo Cabral (1988), a industrialização, em Portugal, não era inexistente como muitos autores afirmam, antes pelo contrário, ela teve um crescimento indiscutível, de 7% anual, ao longo de trinta e seis anos. E se é certo que não conseguiu recuperar o atraso relativamente aos países mais industrializados da altura, também é certo que este aumento influenciou significativamente a mudança social nesse período²⁹.

Castro corrobora esta taxa, afirmando que a potência do parque industrial que em 1907 era de cento e onze mil e vinte e sete cavalos-vapor, passou em 1917 para cento e oitenta mil cavalos-vapor, o que comprova a taxa de crescimento de 7%. Tal facto não implicou, contudo, que a rudimentaridade do nosso país não se mantivesse, pois em 1925, a força energética disponível de origem animal era superior às forças energéticas do vapor e da electricidade, na agricultura, nas indústrias do tipo artesanal e ainda na maior parte das tarefas relacionadas com a pesca costeira (Castro, 1973, pp. 77-82).

Figura I.5. Transportes públicos em 1910



Fonte: http://aoescorrerdapena.blogspot.com/2007_09_01_archive.html.

²⁹ Villaverde Cabral (1988) compara a energia-motriz (cavalos-motor) entre 1881 e 1917 e calcula o *ratio* cv/operário chegando à conclusão que em 1881 era de 0,4:1 e em 1917 era de 0,8:1 (pp. 201-202).



Figura I.6. Moços de fretes em actividade



Fonte: Vieira (1998a, p.145).

Castro dá-nos também uma perspectiva do aumento dos preços tomando como base o ano de 1914, ou seja, o ano da eclosão do conflito mundial. Em 1917, os preços médios gerais subiram 62%, em 1920 teriam saltado para 452%, e, em 1926, a taxa era vinte e uma vezes e meia mais elevada que em 1914, juntando-se a isto logo a seguir ao termo da guerra, sérios problemas de deficiências de abastecimento de bens de primeira necessidade (Castro, 1973, p. 61).

Hermínio Martins confirma a febre especulativa, tanto nos produtos como nos mercados monetários; uma economia com uma “moeda cronicamente fraca; um complexo financeiro hipertrofiado”, e um sistema distributivo e de mercado extremamente distorcido, tiveram um impacte devastador depois do desmantelamento da fiscalização económica do governo em 1918-1919 (Martins, 1998, p. 84).

A depressão económica e o desemprego, que em 1920 se generalizaram mundialmente, provocaram grande agitação social. A governação republicana viu-se confrontada com dificuldades económicas, financeiras e sociais que forçaram uma mudança de orientação em vários sectores. A “questão dos abastecimentos” levou à intervenção estatal na distribuição e armazenamento de matérias-primas e bens de consumo. A necessidade de “cobrir despesas galopantes” quebrou a austeridade governamental que Afonso Costa adoptara como marca de seriedade republicana, e as despesas tiveram de ser financiadas com



a emissão de moeda, o que veio a explicar, entre 1918 e 1925, a mais grave inflação do século XX (Mattoso, 2002, p. 291).

O crescimento económico foi intenso entre 1918 e 1926, com taxas do produto interno bruto na ordem dos 3,9% ao ano, acima da média europeia de 3,2%; entre 1921 e 1923 houve “uma autêntica explosão” de iniciativas e lucros, mas acompanhada de um crescimento descontrolado das despesas estatais e da desvalorização do escudo até 1924-1925. Esta monetarização dos défices do Estado foi uma das causas da inflação. Os governos revelavam-se incapazes de garantir um quadro estável para as actividades económicas, não existindo uma governação positiva fundada em investimentos públicos (Mattoso, 2002, p. 320).

Até 1914, o aumento dos preços tinha sido um processo gradual e moderado, depois de 1918 “os preços enlouqueceram”: deram-se aumentos gigantescos de um dia para o outro, segundo um ritmo irregular e violento; o valor do dinheiro tornou-se incerto e por isso ninguém o guardava em Portugal, ou o depositava no estrangeiro ou o gastava. Em 1921, o custo de vida subira dez vezes em relação a 1914 e os salários haviam aumentado seis vezes (Mattoso, 2002, pp. 321-322).

A inflação destruiu o modo de vida daqueles que dependiam de rendimentos fixos, colocando-os “quase na miséria”; as grandes companhias prosperaram com o comércio, enquanto os vencimentos altos e médios do funcionalismo do Estado também ficaram prejudicados, pois viram o seu poder de compra ser reduzido para metade; os operários da indústria, numerosos e organizados, utilizaram a sua capacidade de pressão para obter vantagens (Mattoso, 2002, p. 322).

Durante o ano de 1917, em Portugal, o esforço da guerra e a conjuntura internacional trouxeram consequências internas desastrosas. Muitos bens passaram a ser racionados; havia grande escassez de géneros, de primeira e de segunda necessidade, até ao extremo da fome entre as classes “inferiores urbanas”. O crescente número de tropas que partiam para os campos de batalha de França e de Moçambique originava um descontentamento cada vez maior no povo, que não compreendia a razão do combate e da participação portuguesa (Marques, 1981, pp. 237-238).

Cansado de passar fome, em Maio de 1917, “o povo da capital assaltava as padarias, tendo desta vez o motim durado vários dias”; daqui resultaram “trinta e oito mortos, cento e dezassete feridos e quinhentos e quarenta e sete presos”. Os motins não eram organizados nem pretendiam derrubar o Governo, eram espontâneos e a sua causa era a fome das populações. Em Fevereiro de 1918 estes assaltos começaram, agora também aos comboios e



mercearias; insultavam-se as autoridades; corria pelos campos “um estranho ar sedicioso”; e os que podiam, fugiam para o estrangeiro (Mónica, 1984, pp. 126-130).

A situação geral do país começou a melhorar a partir de 1923: orçamento mais equilibrado; dívida pública estabilizada; gradual industrialização; agenda governamental com efectivação de obras públicas e várias reformas sociais. No entanto, e apesar disso, havia vários sectores descontentes: proprietários rurais, capitalistas, parte da classe média, altas e médias patentes do Exército, Banca, Igreja, funcionalismo público, alto comércio, alta indústria. Uns vêem o seu poder de compra bastante reduzido; outros sentem-se ameaçados pelos impostos; a Igreja ansiava por reaver a influência perdida; e ainda outros viram no escândalo do Banco Angola e Metrópole a descrença e o fim dos ideais republicanos (Marques, 1981, p. 257).

A 1ª República foi incapaz de realizar uma transformação estrutural da sociedade portuguesa, principalmente nos domínios económicos e sociais. Naquele contexto de crise e de guerra tudo se desenvolveu a um ritmo demasiado lento para a vida humana. Não faltaram certamente homens e mulheres portugueses a perguntarem-se se o futuro ainda estaria longe e quanto tempo demoraria a chegar, ou ainda se o mesmo não se teria perdido na imensidão do mundo. Muitos deles, com as suas agendas mentais sobrecarregadas e preocupadas com a questão da sobrevivência diária, nunca ou só muito tardiamente se aperceberam de que o futuro levaria alguns, muitos anos a chegar.

4. O futuro constrói-se na escola e pela escola

Mesmo com a grave situação económica a marcar profundamente a sociedade portuguesa, é justo referir o clima benéfico de grande liberdade política que estava a viver-se, e quase desconhecido até ao momento. Muitas vozes surgiam de vários lados, criticando, apresentando alternativas ou sugestões mais ou menos razoáveis; muitos desses discursos ainda hoje nos surpreendem e captam a nossa atenção. Deles destacamos, por ser parte integrante do nosso estudo, três conceitos que insistem em entrelaçar-se ao longo de todos os diálogos: escola – instrução – educação. A elite republicana acreditava no poder da educação, especialmente na escola de ensino primário, para transformar os indivíduos e a sociedade.

**Figura I.7. Escola de ensino primário**

Fonte: Vieira (1998a, p.125).

Na opinião de Consiglieri Pedroso, a nação vivia um período angustioso e perturbado, no qual a descrença e o cepticismo eram gerais a respeito de tudo quanto era oficial; entre governantes e governados, o divórcio era cada vez maior; no entanto, Portugal afirmava decididamente o seu propósito de querer viver e realizar por si só “a sua salvação”. Para isso, o povo deveria ser educado para o “culto da justiça social, para a compreensão dos deveres cívicos e para as pesadas responsabilidades” que se impunham. Era preciso começar pela criança, o cidadão de amanhã, e inculcar-lhe no espírito o amor por tudo o que é “grande, nobre e generoso”, e o horror por tudo quanto é “baixo, vil e desonesto” (Pedroso, 1909b, pp. 388-392).

Para Velhinho Correia, a causa principal do estado de decadência e de falência económica e política era a absoluta falta de “educação social, política e cívica” do povo português. Não existia a “educação livre” que definia os povos adiantados, nem o espírito moderno, que se caracteriza pela sua forma crítica, científica, democrática e individualista; não havia energia, nem vontade, nem consciência, porque três séculos de educação com “frades e jesuítas adormeceram a nossa alma” e fizeram de todos uma “legião de inconscientes e ignorantes” (Correia, 1907, pp. 58-61).

Era urgente despertar sentimentos importantes na vida do povo português, pois como raça latina, faltava-lhe “rigidez de carácter, iniciativa e sentido do dever”. O analfabetismo



constituía uma “vergonha nacional”, com a qual era preciso acabar, e isso só seria possível pela acção insistente da educação. A escola deveria fornecer ao homem uma educação geral e sólida, não só com conhecimentos científicos que o habilitassem a ser livre e consciente, mas também deveria formá-lo como cidadão para que desempenhasse a sua missão com honestidade (Ramalho, 1909, pp. 325-330).

Bento Carqueja e Velhinho Correia partilhavam os mesmos sentimentos ao afirmar que o povo português sofria pesadamente o “jugo da sua ignorância”, e se o analfabetismo era uma vergonha, a falta de carácter era outra vergonha ainda maior; daí, a necessidade premente de “instruir e educar”, que era dizer o mesmo que formar e aperfeiçoar o carácter do povo, ou seja, regenerá-lo, porque depois de convicto e sabedor, poderia “arranjar remédios” para o seu ressurgimento (Correia, 1907; Carqueja, 1908).

Por sua vez, Magalhães afiançava que a evolução da humanidade só se alcançaria por meio da educação, pois esta implicava cultura física, intelectual, sentimentos morais, sociais e estéticos, e sobretudo formação do espírito crítico. Unicamente assim o indivíduo poderia preparar-se para duas funções essenciais: ser homem e ser profissional, harmonizando simultaneamente as suas aptidões com as necessidades do meio social. Cada pessoa seria um cidadão útil a si e à colectividade, e de entre elas surgiria certamente “uma elite capaz de impulsionar o progresso da nação” (Magalhães, 1910, p. 5).

Para C. Silva, os revolucionários do 5 de Outubro, levando atrás deles “uma massa inerte de três milhões de analfabetos”, deitaram por terra um “passado deprimente”, por isso o verdadeiro futuro só se poderia construir “na escola e pela escola”, pois a instrução popular é a base de “sustentação da república”. Pior do que uma má Monarquia, pode ser uma República que não assente na criteriosa educação do povo. Três séculos de “jesuitismo e educação fradesca tornaram-nos autómatos e retrógrados”. Para seguir na “estrada da civilização, era preciso rolar ofegantemente – como um enorme bloco – a multidão lastimosa de indivíduos, que não conhecia as letras”. Era necessário acabar com “esse mal, num grande e generoso gesto de boa vontade e patriotismo”, levando a escola primária no mais breve espaço de tempo a todos os cantos do país, “sacudindo a inércia” que tanto prejudicava todas as causas portuguesas (Silva, 1912, pp. 198-205).

Depois da Monarquia “obscurantista e dissoluta” ter sido aniquilada e o “passado semi-bárbaro desaparecido nas brumas”, surgia para o povo português uma “era de engrandecimento e de progresso com o derramamento da instrução, base da marcha civilizadora do nosso povo” (Silva, 1912, p. 196). Era preciso “derramar a luz da instrução



nos espíritos acanhados” dos portugueses, pois Portugal estava abaixo das nações mais pequenas da Europa, onde a instrução e a educação popular eram a base de toda a riqueza e de todo o progresso; um povo de analfabetos arriscava-se a perder a sua autonomia (Nunes, 1912, pp. 192-193).

A difusão do ensino público era o “farol que havia de conduzir a democracia à realização dos seus mais belos ideais”; um povo sem escolas era “improgressivo”, e não podia encontrar felicidade e bem-estar. Os “educadores democráticos, reformadores da humanidade”, colaborariam no progresso e engrandecimento da pátria portuguesa para que a escola primária, cheia de “luz e mais luz ressurgisse e fosse a oficina, onde se fabricasse o cidadão” (Silva, 1912, pp. 200-206).

António Sérgio referia-se à Península Ibérica como a “Ilha da Purificação”, onde “Rei, Inquisição e Jesuítas, numa fúria purificadora e diabólica, estalavam, arrancavam e arrojavam aos quatro ventos a pobre árvore humanista e europeia”. Separada da Europa, iluminando a sua “noite com fogueiras homicidas”, desenrolar-se-ia ali uma tragédia de três séculos. Com a expulsão dos judeus e dos mouros, conseguiu-se a “purificação do espírito nacional”; os cristãos, “velhos ou novos, sinceros ou obrigados”, completavam o princípio da unidade religiosa, mas com ela veio a “ruína da agricultura”. Os mouros, que cultivavam arroz, algodão, açúcar, e fabricavam papel e seda, partiram, ficando tudo votado ao abandono; a actividade produtora deixou de existir, o que fez com que a fome se instalasse como nunca, “mercê da dedicação dos gostos ibéricos à guerra e à religião”. A obra purificadora trouxera a miséria intelectual, política e económica; e, enquanto a Europa engrandecia e se tornava nobre pela ciência, Portugal descia, degradava-se e anulava-se pela falta dessa mesma ciência (Sérgio, 1913, pp. 24-28).

Henrique Monteiro saudava “a boa vontade e o patriotismo” da geração que não deixou “morrer a nacionalidade”; com trabalho perseverante solucionar-se-iam todos os conflitos que constituíam o “problema nacional”, dos quais o mais grave era o educativo, porquanto a escola primária era a base “do ressurgimento da sociedade portuguesa”. E para que a existência do homem não fosse “miseravelmente vegetativa ou reduzida a uma animalidade inconsciente”, era necessário que no espírito se enraizassem “as mais puras qualidades morais”, assim a felicidade individual contribuiria para o progresso da colectividade. Mencionava ainda que a cultura intelectual portuguesa foi deformada por um ensino vicioso, onde a “tradição secular dum regime inquisitorial” se vincou profundamente



exercendo a sua acção perniciosa; a cultura física que existia na nossa escola era “rudimentar” e relativamente à cultura moral, essa nem sequer existia (Monteiro, 1914, pp. 313 - 317).

O homem do povo deveria ir à escola para aprender a “produzir mais e em melhores condições”. Esta era verdadeiramente, a função de todas as escolas: aperfeiçoar cada vez mais a técnica de produção (Manteigas, 1914, p. 214). Era necessário educar “gerações conscientes”, capazes de “bem cumprir os deveres” que pertenciam a todos os cidadãos numa democracia. Era preciso preparar uma “imensa plêiade de trabalhadores”, capazes de engrandecer a Pátria “pelo trabalho e pelo civismo” (Pena, 1920, p. 1).

A educação deveria ter um “papel patriótico” para “reconstruir, revigorar, robustecer e remodelar” Portugal, com êxito. O povo português vivia num estado de “doença permanente, de apatia e de desprezo” por tudo o que significava “força e contentamento” devido à “educação jesuítica e à opressão dos monarcas”. Logo que o rei – “símbolo da opressão caiu, o povo floriu de vitalidade nova” (Barros, 1920, pp. 18-64).

A escola não deveria apenas instruir, mas também educar na verdadeira acepção do termo: “aniquilando as paixões ruins, as viciosas tendências nativas e hereditárias, como a preguiça, a ira, o ódio e a vingança”; e ainda criar “sentimentos nobres e belos, que predispoem para a prática de acções generosas e altruístas”, desenvolvendo o amor “pela Pátria e pela humanidade” (Cadete, 1922, p. 1).

Agostinho de Campos afirmava que era urgente educar e orientar a classe média para o seu papel de dirigente, e habilitá-la a criar riqueza, combatendo assim o parasitismo. A solução para “as misérias nacionais” estava na educação e moralização dessas classes que teriam a “felicidade ou a desgraça” do povo inteiro nas mãos. Todos aqueles que não acreditassem iriam “assistir ao afundamento inevitável de uma nação e de um povo”. Era indispensável desenvolver o culto pelas tradições regionais, o estudo dos problemas sociais e económicos locais, combater a “sonolência intelectual”, o desprezo pela vida provinciana, e o abandono da vida rural por parte dos proprietários (Campos, 1922, pp. 57-71).

Também António Sérgio acreditava que uma nova reforma do ensino criaria uma “elite para as necessidades do país”, pois o que se tinha feito até ao momento dera “dirigentes da pior espécie”. Esta elite, “a minoria dos melhores, deveria ser robusta, cheia de saúde e de iniciativa, de pensamento claro e acção expedita, com todos os dotes necessários para o trabalho criador de estruturar, dirigir e governar a nação para o bem de todos” (Sérgio, 1923, pp. 12-16).



Leonardo Coimbra defendia um ensino oficial dado no seu mínimo a todos e aberto no seu máximo aos mais capazes. Esta educação poderia ter fins “familiares, nacionais e humanos”. Para a família era importante habilitar o indivíduo para a capacidade de “triunfo na luta pela vida”, enquanto a “educação nacional” tinha como objectivo a “prosperidade e engrandecimento da nação”; os fins humanos da educação visavam a “força social, a razão, a ordem, a sociabilidade e a justiça”. Se estes objectivos fossem cumpridos, surgiria então uma cultura “nacional-humana, cujas liberdades criadoras deviam ser cultivadas para a expansão do lusitanismo” (Coimbra, 1926, pp. 5-9).

Imensos professores pugnavam pela maior necessidade do homem: a instrução. Um deles, sob o pseudónimo de Dionísio, acreditava que se ela faltasse, tudo seria, para a pessoa, “vão e falto de forma”. Deveriam abrir-se escolas para que das tabernas não saíssem “almas tismadas pelos vícios e prontas para os crimes, nem se abrissem prisões, nem a Pátria morresse envolta num sudário de traição”; assim a sociedade seguiria “o caminho seguro da salvação”. Todas “as almas que desejassem ardentemente a salvação da sociedade pela regeneração” deveriam pugnar pela abertura de escolas (Dionísio, 1923, p. 2).

“Todos os companheiros de inteligência” tinham a obrigação de iniciar uma “cruzada espiritual junto das novíssima e nova gerações” para combater energicamente o domínio bárbaro dos que pretendiam abusar do poder. A classe dirigente deveria preocupar-se com a política escolar, com o ensino da liberdade, e sobretudo em criar uma “mentalidade progressiva” que não se esquecesse das “tradições da grei”. Era necessário fortalecer os ideais nacionalistas, não “pelo domínio das espadas”, mas sim, pelo “expoente elevado de um renascimento espiritual e económico” de modo a atingir uma posição que “não desmentisse a nossa heráldica admirável”. Com a acção de “educadores dignos desse nome” e com a organização de “missões de cultura e civilização” através de todo o país seria possível reintegrar Portugal, “arruinado e envolto em apreensões e desesperos” (Lacerda, 1922, pp. 1-3).

Para João de Barros, “o problema pedagógico nacional” não era apenas de ordem educativa, mas também de carácter “tendenciosamente republicano”. A educação republicana significava uma plenitude de “sentimentos patrióticos”, que tinham como objectivo “assegurar e desenvolver as qualidades da raça e as prosperidades do país”. A educação que os portugueses receberam durante três séculos foi uma educação “jesuítica, de obediência passiva e de docilidade sem reflexão”, que os fez abdicar das qualidades de decisão, audácia e confiança em si próprios que nobremente sempre os caracterizou (Barros, 1920, pp. 3-8).



Barros refere ainda o tríptico fim da escola primária: dar uma primeira base de cultura, combatendo o analfabetismo; vigorizar os corpos e os espíritos, pela educação física e educação do raciocínio; e ainda preparar o educando para exercer uma futura profissão, um trabalho digno. Em suma, dar aos habitantes de todo o país uma quantidade de conhecimentos “reconhecidamente indispensáveis”, e faculdades para os movimentar, tornando-os “úteis e fecundos”, assim os homens poderão colaborar “com mais firme consciência” na vida pública da sua pátria (Barros, 1920, pp. 112-113)³⁰.

Alguns anos mais tarde, em pleno Estado Novo, e porque as mudanças culturais e sociais são muito vagarosas em qualquer sociedade, muitos destes conceitos haviam de persistir na mentalidade de muitos portugueses³¹. A preocupação, pelo menos ideológica, de formar um novo homem, um novo cidadão era comum a todos os republicanos; precisava-se de um cidadão-eleitor consciente para a consolidação da nova sociedade, e isso só poderia acontecer pela educação e pela instrução. O progresso que tanto se desejava estava dependente da difusão da cultura e do ensino, tudo o resto viria a seguir: o crescimento económico, o aperfeiçoamento moral, a emancipação política e outras melhorias sociais que trariam a paz, o bem-estar e a felicidade para todos. Logo depois da implantação da República imperou um optimismo incomensurável, que teve igual correspondência em expectativas. No entanto, com o passar do tempo foram surgindo o desencanto e a frustração, perante a enormidade da situação. O problema educativo não estava isolado nem era autónomo, era apenas parte de uma ruptura da crise que a sociedade portuguesa atravessava.

“O esforço em prol da instrução popular parece ter sido impressionante, embora aqui a realidade não tenha acompanhado, de modo algum, as aspirações dos reformadores republicanos. Foi, acima de tudo, um período de uma riqueza e

³⁰ Para aprofundar o conhecimento do pensamento pedagógico de João de Barros, consulte-se Fernandes, 1971.

³¹ Para ilustrar a permanência desta questão, vejam-se os seguintes depoimentos, tirados de meados do século XX. Para Joaquim Sousa, um “melhor ressurgimento da nossa raça” passava pela preparação de um futuro baseado no trabalho justo e compensador, no conforto, na justiça e na nobreza de sentimentos. Era preciso cuidar da formação moral, intelectual e física da criança para que esta definisse o “dia de amanhã, numa nova geração” (Sousa, 1940, p. 4). O homem culto seria aquele que estaria apto a conhecer o mundo onde vive, que distingue com segurança “o bem do mal” e se apercebe da “razão suprema” pela qual a vida merece ser vivida. O início e a base de toda a cultura está, incontestavelmente, nas chamadas “primeiras letras, no ler, escrever e contar”. A primeira batalha a ganhar para o acesso à cultura deve ser contra o analfabetismo; o ensino primário é, por assim dizer, “a guarda avançada dos exércitos que têm por missão cultivar o homem” (Pinto, 1949, pp. 6-8). E em 1960, como se o tempo não tivesse passado, continuava a ser preciso criar um ensino nacional adequado às nossas necessidades “económicas, sociais e morais”, ao melhor das “nossas tradições”. A reforma do ensino deve obedecer ao ensino experimental, fundado na “vida real e na prática quotidiana” do meio em que a criança vive. A escola primária portuguesa deve preparar para a vida nacional, cidadãos conscientes capazes de cumprirem os “deveres sociais, políticos e familiares”, norteados pelo amor à Pátria portuguesa (Cardoso Júnior, 1960, pp. 85-91).



diversidade culturais que ainda hoje nos surpreendem e atraem. O mais curioso de tudo é o facto de, pese embora a precariedade do regime, muitos dos seus ideais terem permanecido por muito tempo no imaginário de uma parte dos portugueses, em particular daqueles que se opuseram ao salazarismo” (Pintassilgo, 1998, p. 54).

Capítulo 11



O analfabetismo e suas causas



“No lugarejo não se falava de outro assunto.

Em toda a parte, no campo e na povoação, nos lugares mais concorridos daquela gente rústica, constituía motivo de conversação e de maledicência a ida de Sílvio à escola.

— ... Então que me dizes daquela maluquice de Manuel da Engrácia em mandar o filho aprender a ler?

— Nem me fales nisso Maria do Rosário! Se queres saber tudo, nunca dei muito por aquele rapaz. (...)

— Os meus é que te declaro que não põem os pés na aula e nada me importa que se desgoste o professor.

— Nem os meus! — acudiu sacudidamente uma outra vizinha, que tendo ouvido o diálogo, se viera aproximando.

— Mesmo a confessar-te, quanto sinto, não sei de que sirva saber-se ler, voltou a insistir Tiago Cabriteiro. Cá estou eu que não conheço uma letra, e, contudo, bem ou mal cá me vou arranjando”.

(Zacarias Cantinho, [19--], pp. 40-41).



1. O analfabetismo no início do século XX

1.1. A visão dos intelectuais

O analfabetismo foi recorrentemente abordado pelos intelectuais da época, sobretudo pelos professores que escreviam na imprensa de educação e ensino, exteriorizando os seus desejos profissionais mais prementes de levar a instrução ao maior número de cidadãos possível e assim verem valorizado o seu trabalho. Nos vários congressos pedagógicos realizados, o tema viria sempre à discussão e alguém tinha sempre uma palavra a dizer. Também provocou intensos debates na Câmara dos Deputados e no Senado da República, onde tiveram o condão de despertar os políticos para esta problemática. Os exemplos aqui convocados – entre inúmeros que poderíamos referenciar – mostram que, no final da Monarquia, essa questão era a florada e debatida. Com a entrada na República, o tema ganha mais acuidade.

Num primeiro momento, vamos fazer um excursus sobre vários autores que, com as suas próprias especificidades, trataram esta temática. Para Consiglieri Pedrosa (1908, pp. 190-191) o analfabetismo era “uma vergonha” que servia de arma aos “estrangeiros pouco escrupulosos” para abater os brios portugueses; era “uma questão de vida ou de morte, que lá fora nos aviltava e nos caluniava”, enquanto cá dentro, nos fazia “descrer da nossa futura regeneração”. Cada caso de analfabetismo deveria ser apontado como um “caso de lepra”, como uma “enfermidade hedionda, uma endemia moral”, que urgia extinguir como todas aquelas que eram patológicas, porque privava Portugal de ser um país “adiantado, livre e próspero” como tantos outros. Tornava-se, por isso, “mester extinguir” o analfabetismo.

Joaquim Pedro Dias, no Segundo Congresso Pedagógico da Liga Nacional de Instrução afirmava que um homem iletrado até poderia ser honrado e ter uma alma bem formada, mas nunca seria “verdadeiramente educado”, porque não passaria de um simples “pobre de espírito”, e um país constituído por simples pobres de espírito poderia “ganhar o reino dos céus”, mas não ganharia a vida neste mundo, onde ela era uma luta “ingente e gigantesca” (Dias, 1909, p. 26). Por seu turno, Ladislau Piçarra sustentava que o maior mal que afectava a sociedade portuguesa era, incontestavelmente, o analfabetismo, uma “larga e espessa mancha” que “obscurecia a mentalidade” das camadas populares, e que invadia não só as pequenas localidades da província, mas também os principais centros populacionais. A “massa popular portuguesa vivia na mais crassa ignorância”, por isso, segundo este autor da



época, os operários estavam a braços com grandes dificuldades materiais e morais (1912, p. 35).

O professor de ensino primário César Anjo não hesitava em considerar o analfabetismo como “o grande crime da monarquia”, que continuava a sufocar com “os seus tentáculos a consciência nacional”, “desonrando-nos” perante o mundo culto (1919, p. 1). E recorre a epítetos disfóricos – “o pior cancro que avassalava e subjugava a nacionalidade portuguesa” e “monstro formidável” – para o caracterizar e mostrar a urgência de o aniquilar de forma a tornar possível a “democracia do povo português” (Anjo, 1914a, pp. 37-38). Também Ricardo Alberty sustenta que a completa “emancipação da nacionalidade portuguesa” era uma tarefa grandiosa da educação que se impunha como um “dever sagrado e inadiável” a todos os que “pensavam, sentiam e queriam” (Alberty, 1914, p. 23).

Para o político e professor de ensino liceal João de Barros¹ acabar com o analfabetismo significava dar a todas as crianças válidas, a possibilidade de se tornarem fortes moral, intelectual e fisicamente, valorizando assim as forças aproveitáveis da nação (1911, p. 276). Para o professor João Gomes era absolutamente urgente apagar essa “mancha do analfabetismo” que, se era grave em todo o país, chegava a “ser aterradora” em alguns distritos. O alimento do espírito era tão necessário como o pão, porque uma pessoa que “não sabia ler, era um animal com forma humana”. Um indivíduo só era homem quando compreendia os seus deveres e os seus direitos, e para isso precisava de “se instruir e educar”; carecia também da “carta de alforria”, concedida pela escola primária, que o libertava da ignorância, a maior “calamidade que pesava sobre o povo” (Gomes, 1913, p. 1).

Correlacionado com o analfabetismo, surge o binómio direitos e deveres cívicos, tão propalado pela elite republicana. Não surpreende, por isso, a emergência de textos sobre a falta de instrução. É neste contexto que se enquadra a opinião de António Walgode, então director do semanário pedagógico *Educação Nacional*, sobre a ignorância que, no seu entender, ocasionava “a miséria, os atentados à mão armada, os roubos, as falsidades, os suicídios, as violências e toda a casta de baixezas”, na medida em que o “ignorante era alguém que não conhecia os seus deveres perante as lutas da vida, um homem demais na sociedade onde vivia”. Deste modo, conclui o autor que o analfabetismo era a principal causa da “devassidão dos povos que têm a infelicidade de estarem dele saturados” (1916a, p.246).

Mas, os analfabetos não eram só os que não sabiam ler, escrever e contar; eram também aqueles que, possuindo estes princípios basilares, não compreendiam o que liam, e

¹ Sobre a luta de João de Barros contra o analfabetismo, consulte-se Fernandes (1971, pp. 53-62).



não sabiam observar nem interpretar os factos mais simples dos conhecimentos humanos (Coelho, 1912, p. 171). Para Joaquim Tavares² o iletrismo era a carência de instrução elementar, ou seja, “a ignorância de ler e escrever”. Este estado lastimoso era “público e patente” há muito tempo e fazia-nos corar “perante as nações cultas”; mas, no entanto, não bastava conhecer o mal, “era mester desentranhar-lhe as causas e aplicar-lhes o remédio” (Tavares, 1918, pp. 11).

Do exposto, podemos concluir que o combate ao analfabetismo era para a *intelligentsia* republicana um meio imprescindível para transformar os indivíduos e as sociedades, fazendo do trabalhador um cidadão consciente dos seus direitos e deveres cívicos e de cada homem alfabetizado uma base sólida e sustentável do novo regime.

1.2. A visão do discurso do poder político

Figura II. 1. Sessão parlamentar de 22 de Abril de 1910



Fonte: http://purl.pt/5854/2/zoom-pp-14427-v_1910-05-02_556_t.htm

² Professor do ensino secundário, sacerdote, investigador, co-fundador da Sociedade Portuguesa de Ciências Naturais e da Sociedade Ibérica de Ciências Naturais e ainda estudioso das questões do ensino (Nóvoa & Bandeira, 2003).



Após esta curta explanação por autores que amiúde criticavam o analfabetismo no nosso país, vejamos o debate que esta temática ocasionou no Parlamento. O deputado Tomás da Fonseca, em 1911, declarava que a República já tinha feito muito pela instrução pública que era, sem dúvida, o mais grave e intrincado problema, no entanto, aquilo que havia para fazer era muitíssimo mais. Para concretizar esse desiderato da resolução das dificuldades da educação eram necessários muitos homens e muito trabalho, noite e dia, até que o analfabetismo desaparecesse de Portugal³.

No ano seguinte, o deputado Baltasar de Almeida Teixeira considerava necessário acabar com a mancha do analfabetismo. Informou que estava a elaborar um projecto de lei, para a aprendizagem da leitura e da escrita, pelo qual seriam abrangidos doze mil analfabetos. Acrescentava, porém, que o seu propósito não podia deixar de trazer aumento de despesas para o Estado, e talvez, por esse motivo fosse impossível concretizá-lo ou mesmo apresentá-lo e, no caso de isso acontecer, certamente, a grande mancha subsistiria⁴. Também o deputado Francisco de Sales Ramos da Costa afirmava a necessidade absoluta de manter a independência portuguesa, o que só poderia ser feito se houvesse uma reacção contra o analfabetismo e contra a falta de instrução do povo, porque um país sem educação e sem instrução, não tinha razão para existir⁵.

O deputado Eduardo Dário da Costa Cabral, em 1919, afirmava que a instrução era uma coisa “bem comezinha na nossa terra” e que ele gostaria de gritar aos portugueses mais surdos, aos mais atacados de cegueira, aos mais enfurecidos nas lutas da política, que se o problema da instrução não fosse atacado de frente, os portugueses viveriam apenas da mercê que o mundo lhes quisesse dispensar, se isso fosse possível. Defendeu ainda que os valores reais duma grande ou pequena nação não estavam no número, nem na grandeza dos seus canhões, nem na imensidade dos seus territórios, nem no formigueiro inexaurível das suas populações, mas na simples valorização dos cérebros que colectivamente nela operavam e que se impunham à consideração geral. Não havia nenhum povo culto que não colocasse absolutamente à frente de todos os problemas nacionais, o da instrução. Em Portugal, era difícil dizê-lo:

³ *Diário da Câmara dos Deputados*, sessão n.º 5, de 4 de Setembro de 1911, p. 9.

⁴ *Idem*, sessão n.º 98, de 26 de Abril de 1912, p. 5.

⁵ *Idem*, sessão n.º 123, de 30 de Maio de 1912, p. 7.



“A vergonha, a vergonha máxima, a vergonha das vergonhas do escalracho do analfabetismo, não só se não extinguia como alastrava, alastrava e cada vez alastrava mais. A República seria o regime que apagaria essa nódoa, essa vergonha no mapa da Europa, esse travão do nosso desenvolvimento, das energias admiráveis da nossa raça, e infernal propósito do destino, via-se a instrução de mal a pior, cada momento que decorria”⁶.

E, ainda, o deputado Cabral, indignado, exclamava como era possível que com a criação do Ministério da Instrução⁷, sob a direcção de tantas pessoas ilustres, sábias, inteligentes e merecedoras de louvores por bem servirem os interesses do país, a instrução rastejasse cada vez mais, transformada em caos, vergonha que se patenteava claramente aos olhos de todos. Cada vez havia menos alunos nas escolas do país, e na própria capital, a frequência à escola primária diminuía de ano para ano⁸.

Também nas sessões do Senado, muitas intervenções giraram à volta do analfabetismo, o que prova como esta questão mobilizava a classe política. O senador Ladislau Piçarra, em 1912, defendia a ideia de que se deviam empenhar maiores esforços no sentido de se extinguir “a negra mancha” do analfabetismo, de forma que os portugueses emigrantes não se sentissem, pela sua ignorância, em condições inferiores às dos estrangeiros. Assim poderiam aumentar a riqueza das regiões onde permanecessem, e regressariam mais tarde, honrando a nação a que pertenciam. Era necessário que “uma tal chaga” terminasse o mais breve possível⁹. Considerava indispensável organizar uma propaganda “enérgica, tenaz e insistente” contra o analfabetismo, para assim combater a crassa ignorância em que o povo vivia mergulhado, e ao mesmo tempo desviá-lo da taberna, onde encontrava o aniquilamento, moral e físico¹⁰.

No mesmo ano, o senador Faustino da Fonseca defendia, “com grande prazer espiritual”, a missão das bibliotecas e o grande futuro que lhes estava reservado. Existia uma orla de selvagens que a todo o custo queriam impedir que o povo lesse, que se emancipasse pelo livro, que se pusesse a par de americanos e alemães. Na sua perspectiva, deviam ser tomadas medidas para aumentar a leitura pública, apesar de haver quem tivesse ódio ao livro, à leitura e à instrução, provocando esse bárbaro marasmo onde Portugal se afundava. Este senador afirmava ainda que todos os dias se preparava para lutar contra o analfabetismo,

⁶ *Diário da Câmara dos Deputados*, sessão n.º 21, de 7 de Fevereiro de 1919, p. 9.

⁷ Sobre a criação do Ministério de Instrução Pública consulte-se Adão e Gonçalves (2007).

⁸ *Diário da Câmara dos Deputados*, sessão n.º 21, de 7 de Fevereiro de 1919, pp. 9-10.

⁹ *Diário do Senado da República*, sessão n.º 109, de 12 de Junho de 1912, p. 8.

¹⁰ *Idem*, sessão n.º 5, de 06 de Dezembro de 1912, p. 4.



contra “os inimigos da leitura, contra os carcereiros do livro, contra os parasitas anichados nas bibliotecas”, chamando-lhes verdadeiros criminosos, uma vez que proibiam deliberadamente o acesso do público, contribuindo assim, para “manter ignorante e escravizada a massa popular”¹¹.

Outros senadores, em diversas sessões parlamentares, afluíam igualmente a temática do analfabetismo. Goulart de Medeiros, por exemplo, no início de 1913, afirmava que o problema fundamental do nosso país era a instrução e que sem cidadãos instruídos não haveria uma sociedade perfeita. De certa forma, criticou o Governo Provisório que, com boas intenções, abordara alguns problemas fundamentais e imaginou que os podia resolver rapidamente com leis e decretos, sem um estudo moroso dos assuntos, e apontava como exemplo mais fricante, a lei da instrução primária, que deu até origem a factos lamentáveis, pois a primeira comissão encarregada desse trabalho protestou, por não ter sido aceite o seu projecto e fez graves acusações ao próprio Ministro¹².

O senador Pina Lopes, em 1915, referia que na propaganda contra o “tão grande mal” do analfabetismo era preciso levar ao seio da família, ao trabalhador do campo, ao operário da fábrica, a convicção de que o homem sem instrução era uma máquina imperfeita, perante a moderna civilização¹³. No entanto, o analfabetismo mantinha-se “como uma mancha negra e um dos legados infamantes” da extinta monarquia, nas palavras do senador António Maria Baptista¹⁴. Em 1916, o senador Silva Barreto clamava com convicção que a República, quando pudesse, havia de atacar “com ímpeto, com energia, eficaz e seguramente”, o analfabetismo, esse inimigo que se deparava no campo da batalha. E que, sem trepidar e empregando todos os esforços, em duas gerações extinguir-se-ia aquela chaga horrível¹⁵.

O senador Heitor Passos, em 1919, fazia críticas severas a todos os políticos, assegurando que nunca houve em Portugal um ministro, um parlamentar, ou um político “valioso e valoroso” que, em programas de Governo não deixasse de fazer a afirmação, velha de séculos, de que a instrução e educação das camadas populares constituíam a eficiência do progresso e da felicidade dos povos, aludindo sempre, a propósito, à dimensão de assombro a que ascenderam os povos mais ricos e venturosos do mundo. No entanto, raro tinha sido o

¹¹ *Idem*, sessão n.º 43, de 23 de Fevereiro de 1912, p.8

¹² *Idem*, sessão n.º 23, de 13 de Janeiro de 1913, p. 42.

¹³ *Idem*, sessão n.º 19, de 27 de Julho de 1915, pp. 13-15.

¹⁴ *Diário do Senado da República*, sessão n.º 44, de 26 de Agosto de 1915, p. 6.

¹⁵ *Idem*, sessão n.º 71, de 18 de Maio de 1916, p. 14.



político, que por factos conseguisse materializar essa afirmação velha de séculos. E, assim, os ministros sucederam aos ministros, os parlamentares sucederam aos parlamentares, e a instrução elementar em Portugal não permanecia sequer o que era em finais da Monarquia, porque foi ficando cada dia mais distanciada da dos povos civilizados, cada dia com “mais anemia e mais desviada do bom rumo”. O analfabetismo continuava a revelar-se uma lástima, porque num povo de três milhões de criaturas, não havia sequer dois milhões de homens, porque só podiam “ser considerados homens, naquela hora de civilização, aqueles que entravam na permuta de pensamentos e sentimentos, pela gazeta e pelo livro”, ou seja, pela leitura e escrita. E não havia uma luzinha de esperança, nenhum sinal de esperança, e por longos anos, Portugal havia de ser, “pelo seu atraso mental e nulo coeficiente moral, uma humilhante mácula na Europa, pois estava a centenas de anos recuado dos povos cultos”¹⁶.

O senador Ferreira de Simas, em 1922, afirmava que era já um axioma estabelecido por toda a parte que uma das crises mais terríveis era a da educação. Só se procurava, efectivamente, preparar doutores, arranjar elementos, às vezes muito maus para as classes dirigentes, cavando-se assim cada vez mais fundo o abismo entre estas classes e as classes populares, facto que explicava o desassossego em que se andava. Podiam não ter sido os analfabetos que promoveram desordens, mas foi o analfabetismo que ocasionou essa situação. As massas, indiferentes ou descontentes, são utilizadas por ambiciosos sem valor e por despeitados que se arvoram em seus dirigentes e que as movem segundo os interesses próprios quase sempre contrários aos interesses do país. Era preciso tratar a sério da educação popular¹⁷.

Já em finais da Primeira República, ao dirigir-se ao então ministro da Instrução, António Abranches Ferrão, o presidente do Senado da República António Xavier Correia Barreto fazia votos para que aquele conseguisse fazer o que a República prometeu, e pôr fim ao analfabetismo vergonhoso que naquele ano de 1924 continuava estacionário e permanente em todo o território português¹⁸.

Finalmente, o senador António Maria da Silva Barreto, em 1926, referia-se, com alguma tristeza ao censo da população de 1920 na parte que dizia respeito ao ensino elementar, pois estava confirmado oficialmente que o analfabetismo em Portugal aumentava desde o regime republicano. Aquela afirmação feita no Parlamento e apoiada em elementos

¹⁶ *Idem*, sessão n.º 55, de 22 de Outubro de 1919, p. 10.

¹⁷ *Idem*, sessão n.º 66, de 27 de Junho de 1922, p. 16.

¹⁸ *Idem*, sessão n.º 85, de 22 de Junho de 1924, p. 24.



estatísticos, era temerosa e perigosa para o regime que se dizia democrático. Sabia-se que aquele assunto, em regra, não interessava ao Parlamento português, porque ninguém, quer do regime antigo, quer do regime actual, tinha tomado a sério o ataque ao analfabetismo. Este continuava a ser “uma lepra, uma epidemia”; e não poderia haver instituições democráticas onde o analfabetismo tanto crescesse¹⁹.

Como pudemos observar pelos extractos anteriores, no tempo da Primeira República, o analfabetismo reveste-se de muitos epítetos que, pela sua recorrência e carga semântica depreciativa, merecem ser lembrados: uma mancha adjectivada várias vezes – negra, larga e espessa –, uma humilhante mácula, uma nódoa, uma vergonha, um vilipêndio, o grande crime da monarquia, um legado infamante, uma desonra, uma calúnia, um travão do nosso desenvolvimento, uma questão de vida ou de morte, uma tal chaga, horrível, um tão grande mal, o pior cancro, uma enfermidade hedionda, uma endemia moral, um caso de lepra, uma anemia, um monstro formidável, uma coisa bem comezinha, um caos, um inimigo no campo de batalha, a maior calamidade, o mais difícil e intrincado problema, a crise mais terrível, um estado público, patente, estacionário, permanente, que provocava desassossego, atraso mental, nulo coeficiente moral e a devassidão dos povos.

Muitas destas expressões eram igualmente bastante utilizadas pelos intelectuais quando se reportavam ao analfabetismo, algumas queriam dizer exactamente a mesma coisa, mas não deixavam de ser repetidas imensas vezes. De relevar os vários termos que viam o analfabetismo como uma verdadeira doença, para a qual se receitavam imensos bálsamos, mas ele próprio era apenas um dos órgãos enfermos da sociedade-organismo, e todos sabiam que a cura definitiva, ou estava demasiado longínqua ou não existia de todo.

Poucos se referiam ao analfabetismo como iletrismo, carência de instrução elementar, ignorância de ler e escrever, não compreensão da leitura, e falta de capacidade para observar e interpretar os factos mais simples do conhecimento humano. O analfabeto segundo as várias opiniões era um animal com forma humana, um homem desnecessário na sociedade onde vivia, um contágio, um ignorante, um simples pobre de espírito, uma máquina imperfeita perante a moderna civilização.

Por outro lado, a instrução era o alimento do espírito, uma tarefa grandiosa, um dever sagrado e inadiável, saber falar, saber comunicar, uma permuta de pensamentos e sentimentos, a valorização, a emancipação da nacionalidade portuguesa, a garantia da

¹⁹ *Idem*, sessão n.º 47, de 20 de Abril de 1926, p. 3.



independência, uma carta de alforria, o progresso e a felicidade, o caminho para uma sociedade perfeita.

2. As causas do analfabetismo

2. 1. À luz de autores da época

Para Borges Grainha²⁰, as causas do atraso intelectual português deviam procurar-se no século XVI, uma vez que até aí pertencíamos às nações mais cultas com a nossa arte de navegação, de construção naval, com a actividade comercial, e também nos encontrávamos na vanguarda da civilização no campo das ciências e das letras. A Inquisição introduzida em Portugal em 1536 condenou à fuga e à fogueira alguns dos nossos membros mais sábios e mais ricos, ao mesmo tempo que nos vedava a comunicação com o resto da Europa. Não era permitida a entrada de livros estrangeiros, sem serem primeiro fiscalizados; as nossas publicações eram severamente restringidas, e até as leituras, praticadas na própria corte, passaram a ser proibidas. Para a publicação de um livro eram necessárias três licenças: a do Desembargo do Paço, a do Tribunal Ordinário e a do Santo Ofício. Esta situação manteve-se até 1834, fazendo com que o país ficasse “encurralado no cárcere da mais crassa ignorância” (Grainha, 1908, pp. 4-5).

Os Jesuítas “eram o maior inimigo do ensino livre e moderno, e do progresso,” com as suas escolas, com os seus métodos de ensino, com a sua propaganda nas aldeias entre gente ignorante, com os seus colégios femininos e com a sua influência na mulher portuguesa (Correia, 1907, p. 111). O ensino, com um “cunho de fanatismo ferrenho e obediência cega ao seu credo”, era destinado apenas ao clero, aos nobres e aos burgueses; da educação do povo nunca se cuidava, pois este precisava apenas de ser “simples e humilde”, que é como quem diz, “ignorante e servil”. Segundo Borges Grainha, o país fora “aferrolhado na ignorância e na escravidão de espírito por dois algozes: a Inquisição e os Jesuítas”; e convictamente afirmava que uma nação que não sabia ler nem escrever estava “desgraçada e perdida” para a vida moderna (Grainha, 1908, pp. 4-5).

²⁰ Professor liceal, mação e político republicano, Borges Grainha participa activamente nos debates educativos, políticos, religiosos e culturais da transição do século XIX. Afora a actividade profissional e a pertença a associações políticas, culturais e pedagógicas, normalmente de iniciativa maçónica, a maior parte dessa intervenção concretiza-se na colaboração regular na imprensa ligada ao republicanismo e na publicação de uma dezena de livros sobre problemas do ensino (Nóvoa & Bandeira, 2003).



Na perspectiva de Velhinho Correia²¹, a instrução primária não convinha aos homens públicos do país. A garantia de uma instrução gratuita era apenas teórica, uma vez que o Governo não disponibiliza assistência às crianças pobres, nem livros gratuitos (ou, pelo menos, baratos), nem escolas em todas as freguesias, nem um professorado regularmente pago e suficientemente instruído, nem mobiliário nas escolas; pelo que a população continuava escravizada pela sua ignorância (1907, p. 107).

A criança era “enormemente explorada em todos os centros industriais” e de nada servia “a bondade da legislação que protegia os menores no trabalho”; nestes meios a lei que obrigava os pais a mandar os filhos para a escola era impraticável até que as condições de vida económica destas populações não fossem alteradas. Este professor defendia a necessidade de fornecer “blusas e uma refeição diária” às crianças pobres; elas não iam para a escola porque não tinham “que comer nem que vestir” (Salazar, 1907, pp. 12-13).

Albano Ramalho referia-se às condições do meio onde as crianças habitavam, que as colocavam logo numa situação depauperada: “casas anti-higiénicas, tristes e sombrias, sem luz, sem conforto, contendo um ar viciado e deletério; alimentação insuficiente, má pela qualidade e pela quantidade; e ainda, vestuário impróprio, impotente para preservar dos rigores do frio e com falta de asseio”. Estas crianças, filhas de pais ignorantes, também elas sem instrução alguma, não podiam ter “qualquer iluminação de espírito, nem desenvolvimento da inteligência; havia miséria material, moral e intelectual” (Ramalho, 1909, pp. 231-233).

No Primeiro Congresso Pedagógico da Liga de Instrução Pública, realizado em 1908, foram referidas, pelos vários congressistas participantes, algumas das causas do analfabetismo. Para Luís da Mata²² (1908, pp. 195-197), a principal e mais importante, era a miséria em que vivia a grande massa da população portuguesa; enquanto Alfredo Filipe de

²¹ Velhinho Correia concluiu os cursos de Administração Militar e de Estado-Maior na Escola do Exército, associou-se à Sociedade de Geografia e aos círculos republicanos da capital, sendo iniciado na Maçonaria em 1907. Membro do Partido Republicano, desempenhou comissões de serviço de confiança política, no aparelho administrativo e militar colonial (África e Macau). Regressou a Lisboa em 1915 como deputado por Macau, permanecendo depois de 1919 ligado ao Parlamento por Silves. Apoiou a participação de Portugal na I Grande Guerra e integrou o Corpo Expedicionário Português. No final do conflito representou o governo em algumas das conferências de paz, para resolução das questões das dívidas de guerra da Alemanha. Foi ainda ministro do Comércio e das Finanças e professor na Escola Colonial (Nóvoa & Bandeira, 2003).

²² Luís Filipe da Mata era um comerciante abastado, filiado na Maçonaria que desempenhou uma importante actividade social e política nessa organização e em outras estruturas republicanas. “Espírito culto e liberal, exemplo flagrante de homem digno, inteligente e altruísta, grande amigo da instrução popular e coração generoso servido por uma vontade inquebrantável” (Fortes, 1908, p. 183). Foi fundador da Escola Oficina n.º 1, tendo o seu filho de Luís da Mata continuado a obra iniciada pelo pai, como director pedagógico (Nóvoa & Bandeira, 2003).



Matos²³ (1908, pp. 195-197) apontava a falta de escolas, as deficiências das que existiam e a escassez de professores, aliada à má retribuição que se lhes dava. O professor Silva Barreto (1908, pp.196-197) mencionava o caciquismo que prevalecia de norte a sul do país, declarando ainda que o povo português continuava “refractário à instrução”. José Oliveira²⁴ (1908, p. 231) referia-se à defeituosa organização económica e política da sociedade portuguesa e ao desamor que o governo tinha pela instrução; enquanto Alves dos Santos²⁵ culpava todos os que sabiam ler, porque não souberam criar no povo um espírito moderno aliado à necessidade de instrução, e na sua opinião, apenas assim a população alcançaria a liberdade (1908, pp. 232-234).

Muitas causas havia, no entanto, a juntar, segundo Borges Grainha para explicar o analfabetismo, começando pela falta de escolas femininas e mistas – das três mil, novecentas e vinte e umas freguesias de Portugal, apenas duas mil novecentas e oitenta e seis tinham escola oficial, enquanto, as restantes novecentas e trinta e cinco freguesias não a possuíam. Não chegava a haver uma escola por mil habitantes; as que existiam eram exíguas, pois em vez de cinquenta crianças, tinham por vezes, setenta ou mais; estavam mal construídas, uma vez que não tinham nem jardins, nem ginásios, nem pátios espaçosos, nem mobiliário, nem utensílios escolares. Havia carência de professores devido à exiguidade do seu ordenado e, simultaneamente, muitos revelavam deficiências ao nível da preparação profissional devido à imperfeição do ensino normalista. Acresciam ainda demasiados entraves ao nível da burocracia centralizadora do ensino: criar uma escola, mudá-la de casa, transformá-la em mista, apoiar a iniciativa popular, nomear um professor, promovê-lo ou aposentá-lo, eram operações excessivamente morosas (Grainha, 1908, pp. 12-22).

Também João de Barros criticava a falta de condições das escolas, descrevendo os alunos, “sentados em bancos estreitos, com o pescoço à altura das carteiras, premidos uns contra os outros, entre quatro paredes que nenhuma decoração alegrava, enquanto ouviam

²³ Professor do ensino primário, promotor da fundação do Centro Escolar da Lousã (1906) e do Núcleo Lousanense da Liga Nacional de Instrução (1907), secretário interino da Inspeção da 2ª circunscrição escolar (1910), director do Núcleo Escolar do concelho de Ponte de Lima (1916), inspector interino do círculo escolar de Mogadouro (1921) (*Idem*).

²⁴ Professor do ensino secundário, director das escolas normais do sexo masculino e do sexo feminino de Lisboa, militante e presidente do Partido Republicano (1923-1925) e ainda autor de diversas obras literárias (*Idem*).

²⁵ Professor na Faculdade de Letras (1911-1923) acompanhou o processo de criação das Escolas Normais Superiores de Lisboa e Coimbra (1915-1916), anexas às Faculdades de Letras e Ciências, enquanto desenvolvia intensa actividade científico-pedagógica no Laboratório de Psicologia Experimental. A proclamação da República e as rupturas, não apenas políticas, mas, sobretudo, culturais (religiosa, moral, pedagógica, ideológica), atravessaram a vida e obra de Alves dos Santos. A secularização do regime político e da mundividência social reflectiu-se na orientação científica e profissional da sua plurifacetada personalidade (*Idem*).



com mal disfarçado tédio as prelecções e as explicações do mestre”. Era, no seu dizer, “um espectáculo deprimente e doloroso” (Barros, 1908, p. 123). Do mesmo modo, Albano Ramalho²⁶ fazia referência aos actos de rigor e de repressão que ainda existiam nas escolas portuguesas e que contribuíam para que os alunos não gostassem da escola, nem do professor. Criticava também o ensino, pois o mesmo resumia-se a ler, a escrever, a calcular e a decorar páginas para “vomitar no exame”, e não se cuidava do desenvolvimento do corpo (Ramalho, 1909, pp. 251- 253).

Os professores Gomes²⁷ e Grincho apontavam como causas do analfabetismo: a centralização do ensino, a sua má organização e a existência de poucas escolas, a maior parte delas em “estado de pobreza e ruína”. Ambos defendiam que para acabar com a “enorme legião de ignorantes” em Portugal, era preciso construir ainda cerca de quatro mil escolas, criar assistência escolar, e proibir a admissão das crianças em idade escolar nos trabalhos agrícolas e industriais. Só depois de se extinguir o analfabetismo, conseguiríamos incrementar a indústria e a agricultura, fontes seguras da nossa riqueza, fazendo assim, das “autómatas crianças de hoje, os grupos patriotas do futuro” com carácter e espírito de iniciativa (1909, pp. 59-70).

Correia (1909, p. 401) trouxe à colação a falta de cumprimento das normas e leis vigentes. A lei não concebia escolas “mal ventiladas, acanhadas, detestáveis” e, no entanto, elas existiam; devido à “mediocridade, insuficiência e defeito” do ensino nas escolas de habilitação ao magistério existiam “muitos maus professores”, alguns mal sabiam escrever, mas exigiam que os alunos decorassem, sem se enganar, todos “os exemplos da gramática, as definições da aritmética, as narrativas da história e as descrições da geografia”, ignorando a pedagogia racional. Da mesma opinião era o professor Godinho ao defender que a extinção do analfabetismo não se conseguia só com a publicação de leis “pomposas, de grande alcance”, e sim, com o seu cumprimento integral, pedagogicamente orientado (Godinho, 1912, p. 183).

Convictamente alguns pedagogos afirmavam que não era possível impor obrigações escolares a quem não tinha pão para comer, e que, num país de infortúnio, “havia miséria de pão, de vestes, de livros e de tudo”, até de gosto pela instrução. Não era possível “encurrular

²⁶ Professor primário e inspector escolar nos últimos anos da Monarquia e nas primeiras décadas do século XX, Albano Ramalho desempenhou uma acção importante na criação da Associação dos Inspectores do Ensino Primário Geral e Infantil de Portugal, em 1922 (*Idem*).

²⁷ Professor do ensino primário, João Bernardo Gomes tornou-se conhecido pela novidade das suas ideias pedagógicas. Fundou e dirigiu em Estremoz um estabelecimento de ensino secundário privado, que foi considerado um dos melhores do país., foi também inspector das escolas móveis em 1916 (Nóvoa & Bandeira, 2003).



os famintos e andrajosos, em pardieiros sem ar, sem luz, horas consecutivas a tiritar de frio”. Muitos sabiam que “a escola era útil, e dava saber, mas o trabalho era indispensável, ele dava comer”. E referindo-se aos pais das crianças, defendia que de nada valia colocar “os infelizes na prisão”, por multas não pagas devido à pobreza; o ensino obrigatório continuaria “letra morta” até que não houvesse escolas suficientes e a assistência social não estivesse organizada (Graça, 1912, p. 22; Chaves, 1912, p.174).

Nunes da Graça não hesitava nas críticas que fazia a dirigentes e governantes, pois que o “nobre Portugal”, apesar de o seu nome “refulgir ainda da glória de outras eras”, no que respeitava ao ensino popular, passava por ser dos países mais atrasados da Europa, devido ao seu elevado número de analfabetos e a culpa era de quem o tinha “desgovernado”, quando prometeu “governá-lo”. Na sua opinião, os professores deveriam ser consultados quando se elaboravam reformas da instrução primária:

“Ouvem-se juristas, médicos, burocratas, influentes políticos e outros pedagogueiros de igual estofo que por completo desconhecem o trabalho do professor, que já nem se lembram de como era por dentro a escola em que aprenderam em criança, e põem-se de parte, acintosamente, aqueles que bem conhecem o assunto, porque dia a dia a ele se aplicam. Se o professor é incompetente, porque não o substituem? Se é competente, porque não o consultam?” (Graça, 1912, pp. 17- 18).

As críticas contra as mil escolas que estavam fechadas eram muitas. No entanto, o professor Bibiano Astreia comentava muito particularmente a situação, afirmando que não podiam estar fechadas, uma vez que não tinham “chave, nem porta, nem paredes, nem tecto, nem nada” e também não podiam estar “mais abertas do que estavam”, porque após a proclamação da República, era verdade que tinham sido criadas centenas de escolas, mas a quase totalidade dessas mil “não existiam nem nunca existiram”, excepto os seus nomes escritos no *Diário do Governo* (Astreia, 1913, p. 2).

César Anjo debatia-se pela frequência regular, pois na grande maioria das escolas das “aldeias sertanejas”, um terço das crianças que as frequentavam, não voltavam à escola a partir dos meses de Março e Abril, para se dedicarem aos trabalhos agrícolas. O mesmo se passava durante o mês de Dezembro nas escolas do sexo feminino, onde por vezes, havia apenas “oito ou nove crianças”. Salientava ainda que o professor era insultado se pedia aos pais destas crianças matriculadas, que as mandassem para a escola (1914b, p. 2).

Sem mostras de o tempo passar, a situação repetia-se, e novamente César Anjo, incansavelmente, a expunha na imprensa de Educação e Ensino. Das crianças recenseadas,



nem todas se matriculavam, e muitas das matriculadas não frequentavam a escola como o exige o aproveitamento; pois elas “não morriam de amores” por quatro horas de “atenção e aplicação”. Os pais “não as obrigavam”, porque as leis também não lhes impunham o “cumprimento de tão sagrado dever”, ou porque normalmente precisavam de lhes dar outra ocupação, “em coisas úteis” (1916d, p.1).

Dez anos após a implantação da República a situação educativa mais ou menos mantinha-se, com registos de poucas melhorias. David Carvalheira asseverava na imprensa de Educação e Ensino que a obrigatoriedade do ensino primário e as multas impostas aos pais não resolviam o problema porque “uma percentagem assaz grande do povo era muito pobre, mal chegando os seus minguados salários para uma parca alimentação”. Nas aldeias eram frequentes os grupos de crianças “cheias de fome, enfezadas, com sórdidos farrapos a mal cobrirem a pele”. Se as crianças não podiam frequentar a escola, o “Estado não tinha culpa, os pais ou pagavam a multa ou iam para a cadeia”, mas ficava tudo como antes (1920, p. 2). Enquanto Carlos Soares afirmava que “a oficina e a matéria-prima” que constituíam o ensino primário completava-se com crianças “mal vestidas, mal alimentadas e falhas de repouso”, porque os pais as despertavam cedo para aproveitar os seus serviços” (1920, p.1)²⁸.

Figura II. 2. Crianças no início do século XX na serra da Estrela



Fonte: Vieira (1998a, p. 161)

²⁸ A situação parece manter-se inalterável. Em 1935, Almeida registava que querer acabar com o analfabetismo nas localidades onde a criança não tinha a mais pequena protecção e o mais leve conforto, onde “a fome e a nudez eram a visita constante do seu triste e desconfortável tugúrio, era pretender o impossível, era crer num autêntico milagre, era desejar mesmo uma verdadeira utopia” (1935, p. 7).



José Oliveira afirmava mesmo que “não havia instrução” em Portugal, tendo em conta a grande percentagem de analfabetos; para além de as leis não se cumprirem “na sua essência”, nas aldeias as escolas não chegavam para que todas as crianças as pudessem frequentar e as existentes não passavam de “uns casebres”. César Anjo não hesitava em chamar-lhes “verdadeiros antros”, impróprios para abrigar animais inferiores, quanto mais para se acolherem as “almas dos homens de amanhã”; enquanto Carlos Soares as designava de “verdadeiras pocilgas”, sem qualquer base “pedagógica e higiénica”, onde era difícil suportar as extremas baixas de temperatura durante os meses de Inverno. Augusto Oliveira denunciava as “paredes desprezadas”, os pavimentos que ameaçavam ruir, e os “tectos esburacados” que deixavam passar a chuva e o vento, de velhos casarões, “atabalhoadamente adaptados a escolas”, porque ninguém os queria habitar. Aqueles “pardieiros regurgitavam de crianças”, divididas em quatro classes, com um único professor; aí havia escassez de luz, de arejamento e uma grande pobreza de material didático (Oliveira, 1915, p.350; Anjo, 1916a, p.158; Soares, 1920, p.1; Oliveira, 1920, p. 1; Pimentel, 1925, p.1)²⁹.

Tavares apontava como causas do analfabetismo a escassez de escolas; de 5.552 em 1909/1910, o número eleva-se para 6.559 em 1915, o que fazia corresponder uma escola para novecentos e catorze habitantes, quantidade muito inferior ao que faziam esperar “as objurgações dirigidas ao antigo regime”, e que serviriam apenas “metade da população portuguesa”. Também a baixa retribuição do trabalho do professor era outra das causas apontadas, tendo em conta a importância do cumprimento do seu dever, do qual dependia “o futuro da raça e da nacionalidade”; e finalmente, a pobreza dos pais que não podiam dispensar os filhos pelos serviços variados que estes lhes prestavam (Tavares, 1918, pp. 11-21).

Não havia bibliotecas nem museus, nem escolas maternas, complementares e superiores, e mesmo as elementares não chegavam ainda a “todos os recantos do país”. O ensino nocturno era ainda privilégio das terras mais importantes, e a maioria das pessoas que povoava os nossos “campos, montes e vales”, continuava “às escuras”. Também não havia escolas para crianças “mentalmente anormais”³⁰, e muitas outras coisas que deveriam ser como que o “material de guerra ao analfabetismo e à cultura das multidões” (Mendonça, 1917, p. 2).

³⁰ Na época, os anormais correspondiam ao que designamos hoje por alunos com necessidades educativas especiais.



José Ribeiro lamentava o estado do ensino num relatório enviado ao inspetor do círculo e apontava como causas: (i) a deficiência das escolas normais, pois quando o professor acabava o seu curso, o seu valor pedagógico era, “regra geral, zero”; (ii) a mesquinhez dos vencimentos que não permitia, mais tarde, uma ampliação dos conhecimentos pedagógicos; (iii) uma legislação “sem nexos e inexecutável”; (iv) a “inconsciência dos pais” que exigiam a habilitação dos filhos num curto espaço de tempo; (v) e ainda “a péssima orientação ou ignorância” de muitos inspectores que ainda avaliavam os méritos do professor pelo número de alunos aprovados em exame (1918, p. 2).

M. Santos Costa, no Congresso da União do Professorado Primário realizado em Coimbra, apontava como principais causas do analfabetismo: (i) a má organização escolar; (ii) a falta de obrigatoriedade do ensino; (iii) a falta de protecção às crianças pobres; (iv) o aproveitamento do trabalho dos menores com prejuízo do seu desenvolvimento físico; (v) e, finalmente, a falta de exames, única finalidade reconhecida pela maioria do povo ignorante (1922, p. 6).

Alves dos Santos defendia uma reforma do ensino que fosse útil e auxiliasse na obra da “reconstrução nacional”. Segundo o autor, as principais razões do insucesso educativo encontravam-se “nos vícios da tutela, onde imperava o espírito de rotina e um verdadeiro despotismo pedagógico”; a educação não devia inspirar-se “em violências de conquista, na intolerância da religião, nem no despotismo político; e sim no amor sagrado à Pátria, na liberdade, no luzismo e na civilização portuguesa” (Santos, 1921, pp. 9-10). Também Alfredo Machado contestava o facto de não existir um plano educativo sequencial que servisse “de guia, de norte”; pois os vários ministros não conseguiam abranger todos os problemas do sector. Acusava ainda a imoralidade política francamente visível, no caso das nomeações para as escolas móveis e para as primárias superiores. Na sua opinião, a instrução nacional estava transformada num caos, do qual precisava sair (Machado, 1920, pp. 5-6).

Ulisses Machado responsabilizava o Estado pela fuga às escolas, pois as leis decretadas não respeitavam os “usos e costumes” do povo português. Afirmava também que a obrigatoriedade do ensino nunca se poderia cumprir, quer devido à “pobreza franciscana” do povo, quer à falta de escolas e de assistência escolar (1922, pp. 1-2). Também Manuel de Melo se referia “à desordem, ao caos e ao abandono” que o Estado votava os serviços de instrução, pois as rendas de casa “eram as mesmas de há quinze anos”, e as verbas para expediente “as mesmas de há dez anos”, com um ou dois anos de atraso (Melo, 1922, p. 1).



Castro apontava “os pecados mortais” da escola primária: (i) alguns pais tinham “absoluta necessidade” da ajuda dos filhos para a sustentar o agregado familiar; (ii) outros exploravam o trabalho dos filhos, para “aumentar lucros e propriedades”; (iii) outros não viam com bons olhos a coeducação, mudança “prejudicial aos bons costumes femininos”, impedindo assim que as filhas fossem à escola; (iv) a supressão dos exames de 1º e 2º graus; (v) o aumento das horas escolares aliado ao facto de que, nos meios rurais, os pais precisavam dos filhos no período da tarde; (vi) material escolar demasiado caro; (vii) desprestígio do professor – consequência dos calotes –, que ficava assim, sem autoridade para atrair a população para a escola (Castro, 1923, p. 1).

As críticas eram numerosas e recorrentes. Manuel Botelho afirmava que a maioria das escolas nunca teve qualquer material didáctico; uma lousa das crianças, pendurada na parede, substituíu o quadro negro, enquanto o parapeito de uma janela esfolado pelo temporal (porque em quase todas as escolas chovia como na rua) servia de secretária ao professor. Aquele docente considerava mais humano e mais decente que as escolas se encerrassem, pois a situação não passava de uma suprema vergonha para todos os portugueses (Botelho, 1923, p. 3)³¹.

Alguns professores sustentavam que as reformas levadas a efeito só tinham contribuído para o êxodo escolar. Devido a muitas circunstâncias, eram poucos os alunos que conseguiam fazer o “espantoso exame” da 5ª classe, dando azo a que uma grande maioria dos alunos abandonasse a escola “mal soubessem ler, escrever e contar”. Deveria haver exames nas 3ª e 4ª classes porque os alunos mais pobres precisavam de ir trabalhar, e não podiam andar na escola até completar a quinta classe (Almeida, 1924, p. 2).

Ulisses Machado considerava como “o pior dos males”, o novo Ministro de Instrução³², que tal “como os seus antecessores não aqueceria o lugar”. E defendia que o ministro deveria reunir-se com inspectores e professores para saber rapidamente o que faltava no ensino: (i) organização das leis e regulamento sobre o ensino obrigatório; (ii) assistência escolar; (iii) criação de escolas dotadas de mobiliário e material didáctico; (iv) substituição

³¹ Com o decorrer do tempo, parece que os edificios escolares não teriam melhorado substancialmente, porquanto Joaquim Sousa continuava a defender que eles não podiam ser “pardieiros em desconforto”, deveriam possuir salas amplas, com uma cantina “abundante e limpa, com refeições gratuitas e nutritivas” para as crianças mais pobres; deviam ter cabines higiénicas; ser confortáveis, cheias de luz, com um ambiente acolhedor nas várias estações do ano, para que a criança se sentisse bem e gostasse de ali estar, em contraste com a pobreza dos lares da grande maioria (Sousa, 1940, p. 4).

³² Com Álvaro Xavier de Castro na Presidência do Ministério, entre 18/12/1923 e 28/02/1924 foi ministro de Instrução Pública António Sérgio de Sousa. Consulte-se Anexo n.º 3.



dos programas “mirabolantes” de difícil execução por outros mais práticos de carácter regional; (v) exames ou provas finais na 3ª e 4ª classes e extinção da 5ª classe; (vi) obrigatoriedade do certificado de 4ª classe para entrada nas primárias superiores, liceus, escolas industriais; (vii) vencimentos condignos para os professores; (viii) e finalmente, tornar os livros mais baratos (Machado, 1923, pp. 1-2).

Ilídio Moreira acusava os estadistas de sempre terem “dado provas” de falta de método, de coerência e de tacto político, pois que ao efectuarem “reformas aproveitavam fragmentos, adulteravam, modificavam e desprezavam o melhor”. A escola primária não lhes merecia interesse, mercê das “tendências reaccionárias e despóticas” que os inspiravam (Moreira, 1925, pp. 1-2). António Pimentel aludia à legislação incompreensível, inconveniente e injusta, e ao desamparo brutal face à consciência de todos os educadores, que apenas revelava o pouco carinho e a muita indiferença dos políticos portugueses pelas escolas do povo (Pimentel, 1925, p. 1).

João Marques dos Santos considerava um verdadeiro descalabro a enorme quantidade de analfabetos existente em Portugal. E não se coibia de atribuir a culpa aos governantes pelo desleixo, pela incúria e pela inexequibilidade das suas leis; e aos governados pela indiferença e a falta de compreensão das vantagens do ensino (1925, p. 1). Segundo a opinião de Gomes Belo, neste “país de analfabetos, as palavras *educação e instrução* eram tomadas num sentido verdadeiramente platónico”; os progressos científicos eram postos à margem pela “mente supersticiosa e rotineira” do povo; e, se o crime alastrava cada vez mais, era porque faltavam “centros de cultura e milhares de escolas”; também considerava um “paradoxo vivo e irritante” não haver colocação de professores (Belo, 1926, p. 2).

Aquilino Ribeiro defendia que a aldeia portuguesa era um “conglomerado triste, selvagem, paupérrimo”, que ofendia toda a criatura de bem, com sentimento “de solidariedade e de raça”; dizia-se que a culpa era do analfabetismo, mas ele discordava, pois que o mesmo era ainda “uma consequência e não uma causa”. A instrução, por si só, “seca e escolástica”, não resolveria o “problema do ressurgimento” português, como a escola, também não resolveria o problema do analfabetismo. Não havia necessidade de ler e escrever nas nossas aldeias, porquanto seria o mesmo que “criar um órgão que não tinha função”. Na vida limitada da lavoura, o aldeão regressaria ao obscurantismo “infalível e constante” dos pais e avós; e citava vários exemplos como prova do que afirmava: a gazeta não chegava lá, o livro era grego, as cartas para o Brasil e para os soldados eram escritas por um principiante ou pelo padre, e em décimas e tributos, o camponês operava pelos dedos. No dia em que saber ler e



escrever lhe fosse tão útil como “saber governar o arado, plantar feijões, ou até jogar o pau”, então as escolas “más, anti-higiénicas e lôbregas” encher-se-iam de estudantes (Ribeiro, 1927, pp. 1-3).

E o escritor, no seu estilo primoroso, afirmava que só seria possível “desbravar o matagal desesperador” dos setenta e cinco por cento de analfabetos existente em Portugal, quando houvesse uma “razão lógica e eficiente”, e uma utilidade da aprendizagem, para cada um desses iletrados. E isso só se poderia obter através de medidas gerais de fomento, estradas, caminhos-de-ferro, indústrias e outras aquisições da vida moderna, confluentes e conexas do progresso. Não bastava criar a sugestão de aprender, era forçoso utilizar esse saber, organizá-lo e torná-lo imprescindível na vida prática. Assegurava que criar escolas nas aldeias era atirar “dinheiro e trabalhos ao vento”; porque a lei da “inércia e da regressividade”, própria dos meios estagnados, anularia toda a obra do professor, desde que não houvesse providências de natureza geral (Ribeiro, 1927, pp. 1-3).

Pelo exposto observámos que a situação educativa de Portugal era de facto muito frágil, as múltiplas causas que a agravavam entrelaçavam-se de tal forma que não era possível discerni-las e muito menos ordená-las. O tempo terá decorrido mais lentamente que o habitual, pois que, em 1949, mais de vinte anos decorridos, a grande maioria destes problemas, estaria ainda por resolver, conforme podemos testemunhar pelas palavras de Luís Filipe Leite Pinto³³, na 2ª Conferência da União Nacional. Leite Pinto defendia “o livre acesso à cultura, facultado pelo Estado” a todos os indivíduos, sendo “absolutamente necessário que o Estado tivesse os seus serviços organizados” de forma a desenvolver “a riqueza em material humano” pelos “métodos mais perfeitos e mais eficientes”. Contudo, o factor económico revelava-se aquele que com “maior frequência e intensidade” provocava obstáculos a que o autor chamava de “primeiro estágio da cultura – primeiras letras, no ler, escrever e contar” (Pinto, 1949, pp. 6-8).

Leite Pinto referia ser ainda essencial: (i) a organização de uma vasta e bem elaborada rede de bibliotecas escolares; (ii) o recenseamento³⁴ perfeito das crianças em idade escolar, de forma a impedir as fugas escolares; (iii) modificar a lavoura pobre, de feição patriarcal que obriga a que as populações das aldeias vivam miseravelmente; (iv) construir uma economia de modo que o agregado familiar não precise do trabalho da criança; (v) maior

³³ Professor liceal de Matemática de 1927 a 1945, secretário do ministro da Instrução, em 1930 e subsecretário de Estado da Educação Nacional de 1945 até 1949 (Nóvoa & Bandeira, 2003).

³⁴ Na sua opinião, a máquina administrativa não se podia “considerar impecável” e os serviços estatísticos “tão pouco atingiram toda a correcção e amplitude de que são susceptíveis” (Pinto, 1949, p.9).



actividade das cantinas escolares; (vi) recrutar agentes de ensino em quantidade e qualidade suficientes; (vii) resolver o problema da instalação da escola, pois era muito difícil encontrar edifícios apropriados, e a sua construção constituía um problema grave que só se podia solucionar com “dinheiro, técnica e tempo” (idem, 1949, pp. 8-13).

2. 2. À luz do discurso do poder político

A par da importância que a elite republicana atribuía ao analfabetismo, também a classe política debatia essa questão na Câmara dos Deputados e no Senado da República. O tema, nesses debates, não tinha qualquer regularidade, era levado ocasionalmente por deputados e senadores mais aguerridos que faziam questão de demarcar os seus ideais educativos. Apontavam-se números, causas variadas e hipotéticas soluções, tudo em prol da República, por vezes, também ela própria criticada.

Em Outubro de 1911, Augusto César de Almeida de Vasconcelos Correia, Presidente do Conselho de Ministros, defendia no Parlamento a divisão do Ministério do Interior e a criação do Ministério de Instrução Pública e Belas Artes, pois, no seu entender, este era indispensável para que as leis republicanas, já promulgadas, preparassem a transformação da sociedade portuguesa, criando um estado jurídico moderno e progressivo. O êxito desta transformação dependia quase totalmente do grau de cultura e de educação das novas gerações, para tal urgia levar ao mais alto grau as instituições de ensino, difundir o gosto pelas belas artes e lutar tenazmente contra a ignorância e o analfabetismo³⁵.

³⁵ *Diário da Câmara dos Deputados*, sessão n.º 10, de 16 de Outubro de 1911, p. 4.



Figura II.3. A inauguração do Senado em 1911



Fonte: http://purl.pt/5854/2/zoom-pp-4525-p_1911-09-04_303_t0.htm

O senador Miranda do Vale, em 1912, defendia que a questão da instrução pública era a mais importante da vida da República portuguesa, ao mesmo tempo que acusava a Monarquia de não se ter preocupado absolutamente nada com o assunto. Com professores mal pagos, com poucas e péssimas escolas, e sem qualquer interesse, chegou-se a um estado deplorável; contudo, o mal não estava só no ensino primário, mas também nos outros graus de ensino. Era preciso lutar contra o analfabetismo, para engrandecimento da nacionalidade portuguesa, pois o facto de existirem milhares de pessoas sem saber ler nem escrever era uma vergonha num país que se dizia civilizado. E acrescentou ainda que as atenções da República não se deviam fixar apenas no analfabetismo e no ensino das primeiras letras, uma vez que havia uma coisa mais urgente a fazer pela instrução: educar um grupo de dirigentes capazes de encaminhar o país para uma situação económica mais desafogada³⁶.

O senador Francisco de Pina Lopes, em 1915, referindo-se ao analfabetismo do distrito de Castelo Branco, incriminava duramente os Jesuítas, como primeiros culpados

³⁶ *Diário do Senado da República*, sessão n.º 35, de 6 de Fevereiro de 1912, p. 4.



daquele atraso intelectual, pela preponderância ali exercida, com a aquiescência e a indiferença das autoridades monárquicas. Ao dominarem completamente aquela região pobre, fanatizaram impunemente o povo laborioso e ingênuo, a quem obrigavam a mandar os filhos à igreja, em vez de os mandar para a escola. Assim, enquanto o analfabetismo crescia com uma lentidão que a todos devia encher de vergonha, a frequência às missas, sermões, novenas e outras cerimónias religiosas aumentava assustadoramente³⁷.

No ano seguinte, o senador António Maria Silva Barreto defendia que a instrução primária em Portugal carecia ser subsidiada pelo Estado, caso contrário, as câmaras municipais não tinham capacidade para desenvolver o ensino. Sabia-o por experiência própria, pois que todos os dias chegavam processos de criação de escolas, que ficavam sem seguimento, porque as câmaras não estavam habilitadas para a sua resolução; apenas um terço das escolas criadas durante a República se encontravam a funcionar. Criticava também o facto de a República não conseguir criar escolas em número proporcional aos nascimentos, o que fazia com que o analfabetismo aumentasse sistematicamente, assim brevemente em vez de 70% teríamos 80%. Era fundamental procurar maneira de aumentar os vencimentos dos professores e fazer com que eles tivessem uma preparação pedagógica melhor para o desempenho do seu cargo; eles precisavam do alimento material necessário, para que pudessem dar aos alunos o alimento espiritual³⁸.

Em 1917, o deputado António de Almeida Garrett afirmava que as escolas primárias eram frequentadas por um número muito restrito de crianças, e destas eram ainda menos as admitidas a exame. Na sua opinião, para combater o analfabetismo, não era necessário aumentar o número de edifícios escolares, e sim, obrigar todas as crianças à sua frequência, porque o número de crianças que não recebia qualquer tipo de ensino era superior às que frequentavam a escola. E apontava a falta de legislação exequível – que não obrigava os pais a fazer com que os seus filhos frequentassem as escolas –, devendo-se este abandono à miséria material e intelectual da população; à falta de assistência escolar, de cantinas, e de penas severas para os pais; e ainda à falta de prémios para estimular o rendimento escolar³⁹.

Na sessão seguinte, o deputado José Alfredo Mendes de Magalhães voltaria ao mesmo tema, e declarava-se um apaixonado pelo ensino primário, defendendo que era preferível a condição de analfabeto do que ter sido educado por “péssimos mestres”. Na sua opinião, seriam necessárias grandes alterações, começando por “bons professores, bem pagos

³⁷ *Idem*, sessão n.º 19, de 27 de Julho de 1915, pp. 13-15.

³⁸ *Idem*, sessão n.º 71, de 18 de Maio de 1916, pp. 13-14.

³⁹ *Diário da Câmara dos Deputados*, sessão n.º 113, de 7 de Agosto de 1917, p.11.



– que desempenhassem uma importante função social e política –, e programas diferentes dos actuais”⁴⁰.

Fazendo referência à instrução pública em geral, o senador Heitor Passos, em 1919, dizia que havia pouco e esse pouco mau, por várias razões: (i) faltavam pessoas competentes para resolverem superiormente o problema do ensino primário; (ii) faltava dinheiro para construção das escolas necessárias; (iii) faltava a conveniente preparação pedagógica nas escolas que habilitavam para o ensino do magistério; (iv) faltava o pagamento condigno aos professores; (v) e faltava uma profícua fiscalização e direcção do ensino⁴¹.

O senador Júlio Dantas, em 1921, explicava as causas para a diminuição da frequência nas escolas primárias; em primeiro lugar, devido à situação económica criada pela guerra, as crianças em idade escolar eram atiradas mais cedo para as fábricas, para as oficinas, para os trabalhos do campo, não frequentando assim a escola; e em segundo, era preciso que o edifício escolar não fosse um pardieiro sem luz, sem ar, sem higiene e sem beleza, pois isto fazia com que a criança fosse repelida, em vez de atraída. Ou seja, a razão da crise na escola primária estava nela própria, e nos defeitos da sua organização actual⁴².

O deputado Paulo Cancela de Abreu, em 1923, fazia referência a um dos máximos problemas nacionais, a instrução pública, ou melhor, o analfabetismo. E afirmava que em 1900, em plena Monarquia, e segundo o testemunho insuspeito de Queiroz Veloso, republicano e Director Geral da Instrução Primária, a percentagem de analfabetos era de 60% a 65% e não de 75% e isto porque, para o cômputo, não se deviam contar as crianças que ainda não tivessem atingido a idade escolar. Acontecia que as taxas ainda se mantinham, porque ainda não se tinham cumprido os vaticínios, as aspirações e as promessas de que a instrução seria “o primeiro e o maior cuidado” da República. Antes era visível uma confissão expressa da incompetência, da incúria, do desmazelo até em relação àquilo que constituía o principal estandarte das reivindicações dos paladinos da República: a guerra ao analfabetismo⁴³.

O senador Ramos da Costa, em 1926, referia-se à pasta da Instrução Pública como a mais importante e necessária para o desenvolvimento do País, e que a mesma se encontrava num “estado desgraçado”. Não havia escolas em condições sofríveis, a maior parte delas não funcionava porque não tinha condições para tal, e assim, o analfabetismo, em vez de ser

⁴⁰ *Idem*, sessão n.º 114, de 8 de Agosto de 1917, p.13.

⁴¹ *Diário do Senado da República*, sessão n.º 55, de 22 de Outubro de 1919, p. 12.

⁴² *Idem*, sessão n.º 12, de 19 de Agosto de 1921, p.12.

⁴³ *Diário da Câmara dos Deputados*, sessão n.º 35, de 21 de Fevereiro de 1923, p.20.



combatido, era extraordinariamente favorecido. E argumentou que ele próprio conhecia algumas escolas, que as crianças não frequentavam regularmente porque as casas onde estavam instaladas não tinham o suficiente arranjo nos telhados e nas janelas; chovia lá dentro quando o tempo estava chuvoso, e não se podia lá permanecer, quando o vento soprava forte. Era necessário empregar todos os esforços para que esta situação não continuasse. Ao mesmo tempo, criticava também os vastos e complicados programas da instrução primária, que deveriam ser resumidos, pois os mesmos impossibilitavam o professor de explicar todas as matérias que neles constavam, durante as horas regulamentares⁴⁴.

⁴⁴ *Diário do Senado da República*, sessão n.º 11, de 6 de Janeiro de 1926, p. 1.

Capítulo III



O combate ao analfabetismo



“Há em todo o país, além dos cursos nocturnos que o Estado paga, 325 cursos de adultos, de iniciativa particular, há 148 cursos professados em sociedades particulares de instrução, realizam-se anualmente cerca de 800 conferências públicas; existem 120 sociedades escolares de socorros mútuos; mais 60 associações protectoras da instrução, e pode calcular-se que 6.000 alunos recebam a instrução primaria pela educação doméstica. É alguma coisa, mas ainda é muito pouco, porque a acção da escola carece de ser mais intensa”.

(Carneiro de Moura, [1909a], p. 172).



1. Breve olhar sobre o analfabetismo: o que dizem os números

Neste capítulo, tentaremos compreender outras perspectivas sobre os grupos e populações que viveram neste mesmo espaço onde também nós hoje habitamos. É certo que os números não nos dirão tudo o que quereríamos desvendar, provavelmente até explicarão muito pouco das nossas inquietações, mas seria completamente impensável não nos relacionarmos com eles; a nossa urgência em medir e comparar é real e caminha constantemente ao nosso lado. É um modo de olhar o mundo e de deixar que o mundo nos olhe.

A modernidade, trazida pela Revolução Industrial, ao traduzir-se por uma “abastança económica” trouxe consigo a democracia e a cidadania, o poder económico, militar e cultural que formaram o Estado-Nação¹. Nas sociedades liberais que despontaram no Ocidente, a estatística revelou-se um elemento fundamental no exercício do poder; era uma forma de quantificar a realidade sobre a qual os governos deviam agir, de diagnosticar males passíveis de correcção, e de informar de maneira mais ou menos precisa os cidadãos que progressivamente legitimavam com o seu voto as novas formas de governação que só poderia manter-se, tendo na base uma população alfabetizada e/ou escolarizada (Candeias, 2000; 2004).

A capacidade de organizar as complexas operações censitárias dos séculos XIX e primeiros decénios do século XX, era um teste pesado às administrações nacionais, e os seus resultados seriam mais credíveis quanto mais eficazes fossem tais administrações. Relativamente ao Portugal desse tempo, haverá sempre a possibilidade de serem colocadas reservas à fiabilidade de tais resultados, no entanto, o mesmo se pode dizer de um sem número de Estados no mesmo grau de desenvolvimento (Candeias, 2004).

1.1. Desde o 1º censo em 1864 até 1900

Comecemos este excuro um pouco antes do arco cronológico deste estudo, pois afigura-se-nos importante fazê-lo na medida em que o facto de olharmos o antes, oferece-nos uma probabilidade muito maior de entendermos o depois. O Censo populacional de 1864,

¹ O conceito de Estado-Nação é assim sintetizado por Neto: “Esta noção pressupõe a existência de um território, de uma memória histórica, de uma mitologia consensualizadora, de uma cultura democratizante, de infra-estruturas técnicas e económicas comuns e do posicionamento igual de todos os cidadãos entre si e perante a lei” (2001, p. 223).



feito em Dezembro, foi o primeiro da história dos recenseamentos portugueses que seguiu as directivas internacionais adoptadas nos Congressos Internacionais de Estatística. Neste Censo, foi utilizado como instrumento de inquérito o boletim de família, na maioria das vezes preenchido pelos próprios recenseadores, devido ao grande analfabetismo das populações. As informações disponíveis são relativas à escolarização da população entre os seis e os quinze anos: apenas 99.256 crianças, 76.710 do sexo masculino e 22.546 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os seis e os quinze anos, numa percentagem de 11,7% sobre a respectiva classe de idade, estavam matriculadas nas 2.774 escolas elementares públicas e privadas, das quais 2.023 se destinavam a *varões* e as restantes 751 a *fêmeas*².

Quadro III. 1. Instrução elementar, em 1864, entre os 6 e os 15 anos

1864								
Escolas elementares nacionais ou particulares			Alunos			Alunos por 100 menores de 6 a 15 anos		
de Varões	de Fêmeas	Total	Varões	Fêmeas	Total	Varões	Fêmeas	Total
2.023	751	2.774	76.710	22. 546	99.256	17,7	5,4	11,7

Fonte: *Estatística de Portugal. População. Censo da população no 1º de Janeiro de 1864* (reprodução parcial do quadro, cit. por Candeias, 2004, p. 85).

O Censo de 1878, publicado em 1881, não revela grandes diferenças relativamente ao anterior, no entanto, alguns conceitos são mais explicitamente definidos e outros são acrescentados, como é o caso da *instrução*. No boletim de família, o preenchimento da coluna sobre instrução deveria indicar se “sabe ler e escrever”, ou “só ler”; e em relação às crianças se frequentavam ou não a escola. Mas como era a primeira vez que se apurava o estado da instrução, não foi possível concluir se o aumento do número de escolas teve ou não influência na difusão do ensino (Candeias, 2004, p. 94).

Este censo fornece-nos dados mais precisos para uma melhor estimativa das taxas de alfabetização; da população total de 3.728.334 de portugueses maiores de sete anos, 458.066 do sexo masculino estavam declarados como sabendo ler e escrever, e 86.490 declarados como sabendo apenas ler; da população feminina, 194.603 sabiam ler e escrever e 59.776

² Varões e fêmeas eram os termos utilizados na época, inclusive no próprio Censo.



sabiam apenas ler; sendo, portanto, o total de *varões* e *fêmeas* que sabem ler, e ler e escrever 798.925 *almas*. O número de analfabetos era de 2.929.409, dos quais 1.215.010 são homens e 1.714.399 são mulheres (Candeias, 2001). O quadro que a seguir apresentamos ilustra esta asserção.

Quadro III. 2. Alfabetização em 1878

1878		
	Absoluta	Percentagem
População total	4.550.699	
População total masculina	2.175.829	
População total feminina	2.374.870	
População total de idade superior a 7 anos	3.728.334	
População masculina de idade superior a 7 anos	1.759.566	
População feminina de idade superior a 7 anos	1.968.768	
População alfabetizada de idade superior a 7 anos	798.925	21%
População alfabetizada masculina de idade superior a 7 anos	544.556	31%
População alfabetizada feminina de idade superior a 7 anos	254.369	13%

Fonte: *Estatística de Portugal. População. Censo n.º1 de Janeiro de 1878* (cit. por Candeias, 2004, p. 96).

O Censo de 1890 é considerado por Candeias (2004, p.100) um recenseamento histórico, no sentido em que estando plenamente integrado numa rede internacional estável, define categorias que com algumas exceções e adaptações se irão manter pelo menos até ao Censo de 1940. Para indagar sobre a instrução elementar da população portuguesa, no boletim de família estavam incluídas as possibilidades: “ler só, ler e escrever, analfabeto; para as crianças de seis a doze anos deveria apenas indicar-se se frequenta, ou não, a escola”.

Como é possível observar pelo Quadro III.3. havia 3.905.426 de portugueses maiores de dez anos e destes eram alfabetizados apenas 926.137. A população masculina alfabetizada de 595.468 suplantava a feminina em 330.669, o que significa que existiam 2.979.289 analfabetos dos quais 1.253.865 eram homens e 1.725.424 eram mulheres; números aparentemente mais baixos que os do censo anterior, mas refira-se que neste último a idade contabilizada era de sete anos, enquanto em 1890, essa mesma idade, era de dez anos.



Quadro III. 3. Alfabetização em 1890

1890		
	Absoluta	Percentagem
População total	5.049.729	
População total masculina	2.430.339	
População total feminina	2.619.390	
População total de idade igual ou superior a 10 anos	3.905.426	
População masculina de idade igual ou superior a 10 anos	1.849.333	
População feminina de idade igual ou superior a 10 anos	2.056.093	
População alfabetizada de idade igual ou superior a 10 anos	926.137	24%
População alfabetizada masculina de idade igual ou superior a 10 anos	595.468	32%
População alfabetizada feminina de idade igual ou superior a 10 anos	330.669	16%

Fonte: *Censo da população do Reino de Portugal no 1º de Dezembro de 1890*, Vol. I (cit. por Candeias, 2004, p. 105).

Atentemos agora no Quadro III.4. referente ao Censo de 1900. Tal como o censo anterior e para efeitos de alfabetização é considerada a população com idade superior a dez anos. De 4.175.972 habitantes com idade superior a dez anos, 3.065.764 são analfabetos, sendo 1.251.752 do sexo masculino e 1.814.012 do sexo feminino. Aparentemente o analfabetismo masculino decresceu enquanto o feminino teve uma ligeira subida. Segundo António Candeias (2004), este Censo foi “bastante menos exemplar” que os anteriores, devido aos problemas de financiamento, pelo que, ficaremos na dúvida quanto à sua fiabilidade.



Quadro III. 4. Alfabetização em 1900

1900		
	Absoluta	Percentagem
População total	5.423.132	
População total masculina	2.591.600	
População total feminina	2.831.532	
População total de idade igual ou superior a 10 anos	4.175.972	
População masculina de idade igual ou superior a 10 anos	1.957.971	
População feminina de idade igual ou superior a 10 anos	2.218.001	
População alfabetizada de idade igual ou superior a 10 anos	1.110.208	27%
População alfabetizada masculina de idade igual ou superior a 10 anos	706.219	36%
População alfabetizada feminina de idade igual ou superior a 10 anos	403.989	18%

Fonte: *Censo da população do Reino de Portugal no 1º de Dezembro de 1900*, Vol. II (cit. por Candeias, 2004, p.112).

1.2. Da implantação da República até 1930

A Revolução Republicana de 1910 levou ao adiamento do censo que se deveria realizar nesse mesmo ano para o ano seguinte, mantendo-se a sua elaboração estrutural conforme as anteriores. Relativamente à instrução, a questão de base indagava se cada indivíduo que compunha o agregado familiar “sabia ler ou ler e escrever”, ou se era analfabeto/a. Segundo este censo existiam 3.137.583 de indivíduos analfabetos, sendo 1.259.935 do sexo masculino e 1.877.648 do sexo feminino, referindo-se estes números a uma população de idade igual ou superior a dez anos, num total de 4.550.597. Por oposição a estes números, e pelo Quadro III.5. podemos ver o número de alfabetizados, quer da população masculina, quer da feminina.



Quadro III. 5. Alfabetização em 1911

1911		
	Absoluta	Porcentagem
População total	5.960.056	
População total masculina	2.828.691	
População total feminina	3.131.365	
População total de idade igual ou superior a 10 anos	4.550.597	
População masculina de idade igual ou superior a 10 anos	2.113.218	
População feminina de idade igual ou superior a 10 anos	2.437.379	
População alfabetizada de idade igual ou superior a 10 anos	1.413.014	31%
População alfabetizada masculina de idade igual ou superior a 10 anos	853.283	40%
População alfabetizada feminina de idade igual ou superior a 10 anos	559.731	23%

Fonte: *Estatística demográfica. Censo da população de Portugal no 1º de Dezembro de 1911*, Vol. I (cit. por Candeias, 2004, p.120).

Num estudo anexado ao Censo de 1911³, é referido que de 1864 a 1911 a diferença das taxas de analfabetismo entre o sexo masculino e o feminino se tinha mantido⁴. O homem era mais alfabetizado em relação à mulher, quando se seguia a direcção norte-sul, o que poderia estar relacionado com a condição social da mulher, que, no sul do país, era “mais categorizada, mas poupada aos serviços duros”, enquanto no norte, ela tinha “uma labuta diária” semelhante à do homem (Candeias, 2004, p. 123).

No Censo de 1920 o conceito *instrução* ainda não aparece definido; todavia ocorre sempre indicado em oposição ao de analfabetismo. É de mencionar que este censo teve “numerosos incidentes” que António Candeias atribui a “sinais prováveis da fraqueza e desorganização do Estado português” (2004, pp. 132-133). O baixo salário oferecido aos trabalhadores e a falta de cidadãos voluntários fez com que o trabalho de recolha de informação só terminasse em 1923, e nalgumas localidades, o desempenho apresentado foi de tão baixa qualidade que teve de ser repetido. A população total com idade igual ou superior a

³ *Analfabetismo em Portugal. Folha para divulgação n.º 5*. Lisboa: Direcção Geral de Estatística, 1915 (cit. por Candeias, 2004, p. 123).

⁴ Consulte-se Anexo n.º 4.



dez anos era de 4.747.658, sendo 3.095.442 analfabetos e destes 1.243.617 eram do sexo masculino, e 1.851.825 do sexo feminino.

Quadro III. 6. Alfabetização em 1920

1920		
	Absoluta	Porcentagem
População total	6.032.991	
População total masculina	2.855.818	
População total feminina	3.177.173	
População total de idade igual ou superior a 10 anos	4.747.658	
População masculina de idade igual ou superior a 10 anos	2.203.410	
População feminina de idade igual ou superior a 10 anos	2.544.248	
População alfabetizada de idade igual ou superior a 10 anos	1.652.216	35%
População alfabetizada masculina de idade igual ou superior a 10 anos	959.793	44%
População alfabetizada feminina de idade igual ou superior a 10 anos	692.423	27%

Fonte: *Censo da população de Portugal no 1º de Dezembro de 1920 – 6º Recenseamento geral da população*, Vol. I (cit. por Candeias, 2004, p.137).

No Censo de 1930, no qual se incluíam ainda alguns anos de vigência da Primeira República, o conceito de *analfabeto* nunca foi definido, mas era explicitamente relacionado com as capacidades de leitura, visto que o analfabeto aparecia sempre como o oposto do que “sabia ler” ou do que “sabia ler e escrever”. A população total de idade igual ou superior a dez anos era de 5.294.048, sendo 3.189.234 de analfabetos. O analfabetismo masculino cifrava-se em 1.248.566, e o feminino em 1.940.668.



Quadro III.7. Alfabetização em 1930

1930		
	Absoluta	Percentagem
População total	6.825.883	
População total masculina	3.255.876	
População total feminina	3.570.007	
População total de idade igual ou superior a 10 anos	5.294.048	
População masculina de idade igual ou superior a 10 anos	2.479.214	
População feminina de idade igual ou superior a 10 anos	2.814.834	
População alfabetizada de idade igual ou superior a 10 anos	2.104.814	40%
População alfabetizada masculina de idade igual ou superior a 10 anos	1.230.648	50%
População alfabetizada feminina de idade igual ou superior a 10 anos	874.166	31%

Fonte: *Censo da população de Portugal no 1º de Dezembro de 1930*, Vol. II (cit. por Candeias, 2004, p. 147).

No Censo de 1864 os únicos dados relativos à instrução relacionavam-se com o número de alunos e de escolas existentes; em 1878 e 1890 era importante saber se todos os habitantes “sabiam ler, ou ler e escrever” e para crianças com idades compreendidas entre os seis e os doze anos se “estavam matriculadas em alguma escola”. A partir do Censo de 1900 o conceito de instrução parece ter sido definido de uma forma mais elementar, resumindo-se à inquirição relativa às capacidades de leitura ou de leitura e de escrita para toda a população, com as crianças incluídas.

Pelo Quadro III.8. pode observar-se que de 1878 para 1930, o alfabetismo registou um progressivo e lento crescimento, sendo o mais significativo de 1920 para 1930 com 452.598 alfabetizados. A mulher mantém-se em desvantagem relativamente ao homem, sempre menos instruída, situação que iria manter-se ainda por alguns anos⁵.

⁵ Consulte-se Anexo n.º 5.



Quadro III. 8. Visão global do alfabetismo (1878-1930)

Alfabetismo	1878	1890	1900	1911	1920	1930
	7 anos	10 anos	10 anos	10 anos	10 anos	10 anos
População com idade superior a	3.728.334	3.905.426	4.175.972	4.550.597	4.747.658	5.294.048
População alfabetizada com idade superior a	798.925	926.137	1.110.208	1.413.014	1.652.216	2.104.814
População alfabetizada masculina	544.556	595.468	706.219	853.283	959.793	1.230.648
População alfabetizada feminina	254.369	330.669	403.989	559.731	692.423	874.166

Fonte: Elaboração pessoal com base nos dados retirados de Candeias (2004) e relativamente aos quadros anteriores.

A taxa do analfabetismo entre 1878 e 1930 revela um decréscimo gradual e muito lento, e maior no sexo masculino em relação ao feminino; a confiar nas estatísticas o maior decréscimo feminino ter-se-ia registado de 1900 para 1911, e o do sexo masculino de 1920 para 1930.

Todos sabiam que era necessário um esforço considerável para vencer o analfabetismo, não bastava que houvesse escolas, como vemos pelo Quadro III.9. a Suíça com pouco mais de mil escolas que Portugal tinha mais do dobro de professores e a França apesar de ter, por escola, poucos mais professores que Portugal (1,4 e 1,2), apresentava um número médio de habitantes por escola muito inferior ao nosso.



Quadro III. 9. Escolas e professores em 1920

1920				
Países	Número de Escolas primárias	Número de professores, monitores, etc.	Número médio de habitantes por cada escola	Número médio de professores por cada escola
Bélgica	8.045	26.877	927	3,3
França	79.347	114.770	497	1,4
Suíça	7.604	16.829	510	2,2
Portugal	6.515	7.940	926	1,2

Fonte: Dados relativos a 1920 (Candeias, 2004, p. 135).

Como observamos pelo Quadro III.10., em 1870 temos a segunda pior taxa de escolarização entre os países referenciados, com 13%, pertencendo o primeiro lugar à Roménia com 7%, que logo nos ultrapassa largamente em 1910. Em 1930, ocupámos o último lugar da tabela com 27%, seguidos de Espanha com 43% de escolarizados.



Quadro III. 10. Evolução comparada das taxas de escolarização (1870-1930)

	1870	1890	1910	1930
E.U.A	72%	97%	97%	93%
Áustria	40%	63%	70%	70%
Dinamarca	58%	61%	66%	67%
França	57%	83%	86%	80%
Alemanha	67%	74%	73%	79%
Irlanda	38%	50%	79%	87%
Holanda	60%	64%	70%	74%
Suíça	76%	76%	71%	70%
Grécia	20%	31%	40%	53%
Itália	30%	37%	45%	60%
Portugal	13%	22%	19%	27%
Espanha	42%	52%	35%	43%
Bulgária	----	19%	41%	47%
Hungria	40%	52%	53%	67%
Roménia	7%	15%	34%	59%

Fonte: Benavot e Riddle (cit. por Candeias, 2001, p. 48).

Segundo Bento Carqueja (1916), os critérios usados para se conhecer o analfabetismo não eram os mais correctos: a matrícula na escola, raras vezes correspondia à frequência; o grau de instrução adquirido pela criança era “tão mesquinho”, que sem nunca mais abrir um livro, dali a alguns anos nem o seu nome saberia escrever, passando de “alfabetizado para a situação de analfabeto”. Na sua opinião, era difícil conhecer o grau de instrução do povo, mesmo estudando os recrutas que sabiam ler e escrever, e as assinaturas dos cônjuges no acto do casamento, porque “não era fácil estabelecer um verdadeiro critério sobre o que fosse saber ler e escrever, porque não faltava quem se julgasse sabedor de leitura e escrita, e na realidade, não tinha a devida consciência do que lia e do que escrevia” (Carqueja, 1916, p. 188).

Em todos os censos, as populações são reduzidas a números e a percentagens, ignorando-se sempre as estratégias e as formas como no seu dia-a-dia elas se relacionam com



algo que não é absoluto, neste caso, a capacidade de leitura e escrita, a sua forma de aquisição e a maneira como é utilizada diariamente. Os números são elementos que permitem comparações e estas são, no dizer do autor António Candeias, “armas que legitimam as estratégias de desenvolvimento político, social e económico (2000, p. 215).

2. O combate ao analfabetismo na perspectiva dos docentes

Afigura-se-nos significativo assinalar, de seguida, algumas das opiniões de professores e outras personalidades, mais ou menos ligadas ao ensino, que incansavelmente denunciavam na imprensa a vida escolar da época. Uns tornaram-se mais conhecidos que outros, mas todos estavam certos que o contributo de cada um era indispensável para propagar a instrução e acabar com o analfabetismo.

Agostinho de Campos, em conferência de imprensa proferida em 1903, defendia que os “maiores males inimigos da instrução primária” só podiam combater-se com uma reforma geral da educação e para isso era necessário dinheiro; deveria recorrer-se, temporariamente, ao estrangeiro para observar (e aprender) novos métodos pedagógicos para as ciências; melhorar as condições materiais, morais e científicas do professorado; criar uma verdadeira ciência, o culto do genuíno e a educação cívica; promover a educação da mulher, o estudo, a especialização, a reabilitação das instituições representativas, a iniciativa particular e fazer com que houvesse bons professores (1922, pp. 50-51).

Para Velhinho Correia, era indispensável tornar o ensino obrigatório através de um processo combinado de “penalidades, auxílios e incitamentos”. Defendia que a despesa pública com a instrução não podia ser reduzida, e sim, “aumentada como princípio de interesse nacional” (1907, p. 150). João de Deus Ramos afirmava, por seu turno, que era preciso dar condições materiais à escola primária: (i) um edifício próprio - bem arejado, bem iluminado, bem dividido e com suficiente número de compartimentos; (ii) satisfazer todas as necessidades de higiene; (iii) cuidar das carências pedagógicas - jardins, museus, gabinetes, laboratórios e bibliotecas; (iv) promover uma organização sensata e adequada; (v) evitar grande número de alunos; (vi) e, por fim, não faltar com incentivos para alunos e professores (Ramos, 1907a, p. 14).

A. Lima Basto reiterava que a ignorância, a necessidade e a miséria faziam da criança de dez anos um elemento de “trabalho e ganho”, e isto dificultava a permissão dos pais para a frequência de qualquer escola depois dessa idade, principalmente em horários



coincidentes com o trabalho. Por isso, urgia atacar a ignorância dos pais, mesmo que não fosse para os instruir, pelo menos para que autorizassem a instrução dos filhos (Basto, 1908, pp. 86-87).

Alves dos Santos propõe no Primeiro Congresso Pedagógico da Liga de Instrução Pública⁶ que se destruam as causas de ignorância através da conferência, do congresso e da festa nacional; também a iniciativa particular deve ser incentivada e concorda que se recorra às escolas móveis sempre que necessário. Acredita numa reforma “de cima para baixo”, isto é, primeiramente deve criar-se uma universidade: “não há corpo sem cabeça e Portugal ainda não tem cabeça” (1908, pp. 233-234).

Consiglieri Pedroso recorria a um registo metafórico para solicitar, no Segundo Congresso Pedagógico da Liga Nacional de Instrução, que se espalhasse “luz, muita luz, para que desaparecessem as trevas, que cobriam de um véu espesso o querido Portugal, que se perdia com o desalmado egoísmo de tantos”, mas, os professores, “propagandistas da instrução, levitas da escola, iriam redimi-la e transformá-la em templo, onde os filhos dos portugueses poderiam receber, em dias menos sombrios, a investidura de cidadãos livres de uma pátria regenerada” (1909, p. 392). O professor Joaquim Pedro Dias, no mesmo Congresso, afirmava que era indispensável criar no país uma corrente de simpatia pela educação popular, atrair cooperadores para essa “obra de vitalidade nacional”, bem como muitas crianças. Era preciso fundar escolas e dotá-las com materiais; nomear professores e pagar-lhes; promover a assistência escolar através de cantinas e caixas escolares, e criar bibliotecas (Dias, 1909, pp. 26-30).

Nesse mesmo Congresso, o professor Manuel José Gouveia propôs um pacote de medidas para acabar com o analfabetismo: (i) não permitir que o cidadão que não possuísse o certificado do primeiro grau de ensino, votasse ou fosse votado; (ii) preferir os analfabetos no preenchimento dos contingentes militares; (iii) impedir a saída do país a quem não soubesse preencher “de seu próprio punho” todos os documentos; (iv) instituir o ensino obrigatório nos quartéis; (v) estabelecer prémios para o aproveitamento, assiduidade e comportamento dos alunos; (vi) equiparar os orçamentos de guerra e instrução porque só assim seria possível “abrir escolas e fechar cadeias” (1909, pp. 57-58). Carneiro de Moura sugeria, na mesma ocasião, a constituição de “uma poderosa e fecunda” organização universitária, onde fosse dado “impulso, unidade e disciplina” ao pensamento colectivo para tornar fértil a iniciativa de escolas distritais onde se ministrasse o ensino integral, técnico e profissional: das ciências, das

⁶ Consulte-se Anexo n.º 6.



línguas, das letras, das artes, da indústria, da agricultura e do comércio, pois só assim se conseguiria a extinção do analfabetismo (1909b, p. 173).

Neste mesmo evento, os professores Gomes e Grincho propunham “uma imediata e eficaz” campanha a favor do ensino público e da escola primária, em todas as povoações do país; um aumento da despesa do Estado com a instrução primária; a regulamentação do trabalho de menores durante a idade escolar; a descentralização imediata dos serviços de instrução, passando estes para as corporações locais, a fim de serem mais prontamente satisfeitas as necessidades das escolas (1909, p. 70).

Albano Ramalho sustentava que a centralização exagerada em Portugal impedia o progresso, os melhoramentos e muitas iniciativas chamando-lhe mesmo “uma das maiores causas de estacionamento”, mas não achava que a descentralização fosse o melhor remédio para a nossa instrução. Era de opinião que inicialmente apenas nas grandes cidades (Porto, Coimbra e Lisboa) se atribuisse essa função aos municípios, porque estava claramente demonstrado que o Estado não conseguia desempenhar essa tarefa sozinho (1909, p. 228).

Segundo este autor, a organização material, pedagógica e administrativa do ensino português, tornava impossível a instrução. A escola limitava-se a ensinar a ler, escrever, calcular e decorar imensas páginas para os exames, utilizando muitas vezes “actos de rigor e repressão”, exigindo da criança uma imobilidade impossível e dolorosa, numa sala sem quaisquer condições. Era urgente a criação do “ensino da vida de que careciam ricos e pobres, homens e mulheres” e lamentava que os professores se preocupassem tanto com os exames; criticava ainda a opinião pública que avaliava o mérito do professor pelo número de alunos que ele levava a exame (1909, p. 251).

Na opinião de Albano Ramalho, deveria fazer-se uma remodelação profunda de todo o sistema de educação, começando por reorganizar o ensino normal e a inspecção escolar. O futuro educador precisava de uma instrução integral por meio de processos modernos, fornecida por bons professores e continuada com a leitura de livros, revistas, jornais e outras publicações que lhe cultivassem o espírito. Era necessária uma campanha, em todo o país, pela instrução para “levantar a escola”, não só dirigida aos jovens, mas também aos adultos, por meio de cursos nocturnos e dominicais; pois o povo precisava de se instruir e aprender a aplicar os progressos científicos à produção de riqueza (1909, pp. 301-303).

Em 1911 e já depois de implantada a República, João de Barros considerava muito importante: (i) formar professores; (ii) descentralizar a administração do ensino, mas de modo que o Estado ficasse com a direcção pedagógica; (iii) democratizar e facilitar o ensino com a



criação do ensino primário superior; (iv) tornar obrigatório o ensino primário médio; (v) criar uma fiscalização pedagógica. No entanto, tudo isto se deveria processar sem “complicações de regulamento e sem sobrecarregar o tesouro” (Barros, 1911, pp. 257-258).

O professor César Anjo propunha que o Estado vendesse os baldios, as casas de residência paroquial e outros bens que estavam na posse das comissões concelhias; assim já haveria dinheiro para a criação e funcionamento das quatro mil escolas que faltavam, “modestos edifícios escolares”, mas com mobílias, material pedagógico e melhores condições higiénicas; simultaneamente desenvolver-se-ia a agricultura nos baldios que nada produziam (Anjo, 1913, pp. 43-45).

Em 1914, este pedagogo voltaria a insistir que para acabar com o analfabetismo, “monstro formidável que avassalava e subjugava o povo português”, era preciso: (i) criar milhares de escolas que faltavam e mobilá-las convenientemente; (ii) decretar uma fiscalização séria, fazendo do inspector escolar um poderoso auxiliar; (iii) transformar por completo as escolas normais existentes (1914a, p. 37). E, no ano seguinte, reiterava a constatação que havia concelhos no país com duas mil crianças recenseadas, e apenas duzentas estavam matriculadas nas escolas. O autor interrogava-se, retoricamente, porque não estava “em execução, com todo o rigor” a lei do ensino obrigatório, uma vez que esta não passava “do papel” (Anjo, 1915, pp. 60-61).

No mesmo ano, uma professora, também articulista, escrevia que Portugal “enfileirava bem ao lado das nações decadentes que recuavam”, porque tinha ainda “uma vergonhosa” percentagem de analfabetos. Para acabar com esta situação era necessário melhorar as condições materiais da escola primária; acabar com muitos erros que nela ainda existiam; tornar o ensino “mais prático, mais utilitário, mais consentâneo” com a vida; dignificar o professor primário; acabar com a “infrutífera exibição” dos exames; e aumentar a frequência escolar com um vasto plano de assistência escolar (Araújo, 1915, p. 127). O professor Augusto de Oliveira sugeria, na imprensa de Educação e Ensino, a criação das escolas necessárias em todos os lugares, bem como a dotação das existentes; execução de uma reforma, adequando-a às necessidades do ensino primário; e que se forçassem as câmaras a cumprir a lei, caso contrário, a instrução ficaria para “sempre no cativeiro” (Oliveira, 1915, p. 350). Enquanto o professor J. Tomás defendia que para instruir e educar o povo todos os meios eram necessários, inclusive as leituras dominicais. Não bastava abrir escolas para a instrução dos homens de amanhã, era preciso modificar as condições do meio ambiente, pois que as palavras e os exemplos dos pais muitas vezes “quase inutilizavam” a acção dos



professores. Assim, não chegava instruir as crianças, era preciso educar também os adultos. “A ignorância gera ignorância”, uma mulher ignorante “obscurecerá o espírito” de seu marido e de seus filhos (Tomás, 1915, p. 1).

Figura III.1. Bairro de lata nas cercanias de Lisboa



Fonte: Vieira (1998a, p. 155)

No ano seguinte, o professor José Morais publicava que para formar cidadãos conscientes dos seus deveres e direitos era preciso criar escolas e nomear muitos professores, para que não houvesse em Portugal, “vila, aldeia ou lugarejo”, sem uma escola e sem um professor, como “antigamente não havia canto onde não houvesse uma igreja e um padre”. A República só seria um facto em Portugal depois de se inundar “de luz as trevas onde se debatiam três partes da nacionalidade portuguesa” (Morais, 1916, p. 8).

Para a resolução do problema do analfabetismo, Carvalheira propõe que nenhum indivíduo se ausente para o estrangeiro, sem que o seu passaporte seja solicitado em requerimento “escrito e assinado pelo próprio”, devidamente reconhecido; só poderá estar isento de serviço militar, quem provar que “sabe preencher a sua própria guia”; também nenhum indivíduo poderá contrair casamento, sem a idade mínima de trinta e cinco anos, a menos que “escreva e assine a respectiva declaração” perante o funcionário do registo civil; e ainda não permitir a compra de qualquer propriedade rústica ou urbana, a indivíduos analfabetos com idade inferior a quarenta anos (Carvalheira, 1920, p. 2).

Também no Congresso Pedagógico de Coimbra, realizado pela União do Professorado Primário Oficial Português, em 1922, são sugeridas medidas idênticas às de Carvalheira: em tempo de paz, o serviço militar deveria ser limitado ao tempo de escola de



recruta, a todos “os mancebos que mostrassem saber ler, escrever e contar”; enquanto os analfabetos permaneceriam ao serviço frequentando escolas primárias que funcionassem junto de cada Companhia, só passando à reserva depois de adquirirem aquelas habilitações. Os passaportes só poderiam ser concedidos mediante requerimento escrito e assinado pelo interessado, com letra e assinatura devidamente autenticadas e o casamento só poder ser permitido às mulheres analfabetas depois de completarem os vinte e cinco anos (Costa, 1922, p. 6).

Segundo o professor Manuel de Melo era necessário “um pulso de ferro e uma devoção patriótica” a agir sem perda de tempo; mandar construir e reparar escolas; “dar conforto” a alunos e professores, atendendo as suas justas reclamações; “estabelecer firmemente” a obrigatoriedade escolar, ou seja, impor “a ordem e a disciplina, levantar a escola e o professorado” (Melo, 1922, p. 1).

Para aumentar a frequência escolar, o professor Pompeu Faria de Castro sugere que se dê protecção às famílias pobres, fazendo com que os géneros de primeira necessidade fiquem mais baratos e lhes seja fornecido gratuitamente material escolar; que as famílias “remediadas” sejam obrigadas a mandar os filhos à escola; que a coeducação seja facultativa nas aldeias, mas que as professoras ensinem a 1ª classe a ambos os sexos; regresso dos exames de 1º e 2º graus; licença aos alunos aldeãos para sair ao meio-dia; pagamento pontual de expediente de limpeza e dos vencimentos dos professores; pagamento adiantado das rendas de casa (Castro, 1923, p. 1).

Na opinião do professor Serra, o número de escolas não podia ser reduzido, pois assim não se conseguiria combater o analfabetismo sempre crescente. O “levantamento moral” do país estava na instrução popular, se ela fosse desprezada “sem dó nem piedade, seria o enterro da Pátria”. Dever-se-iam construir muitas escolas em todas as freguesias; reparar as existentes que eram, a maior parte delas, “antros infectos, sem luz, sem ar, sem nada”; e não fechá-las como medida de “economia e salvação nacional”. O encerramento de escolas nunca deveria ser permitido, pois isso seria “a vergonha das vergonhas” (Serra, 1923, p. 1).

Vasconcelos defende as multas escolares para promover a frequência escolar; pela sua experiência como professor, acredita que “dão bons resultados”; advoga ainda a permanência dos iletrados nos quartéis até saberem “os rudimentos indispensáveis à leitura, escrita e contas”; a proibição de emigrar; e considera que se o matrimónio entre analfabetos fosse dificultado, certamente todos os pais mandariam as filhas à escola (Vasconcelos, 1924,



p. 2). Manuel de Melo também é de opinião que “o povo ignorante só coercivamente” realiza aquilo que reverte em seu próprio benefício, mas como o resultado final dessa coacção redunda em melhorias para o país, as multas não podem ser vistas como um mal, e sim como “uma coisa necessária” (Melo, 1924a, p. 2).

As opiniões divergiam e muitas foram as propostas apresentadas, ora na imprensa pedagógica, ora mesmo em representações entregues ao Ministro da Instrução Pública. Nos vários congressos de professores do ensino primário eram votadas possíveis soluções que se pretendiam transmitidas aos superiores hierárquicos, em cada novo encontro, a esperança dos professores mantinha-se renovada de que um dia tudo seria diferente. Sabemos hoje que a situação perdurou por demasiados anos, conforme testemunha Leite Pinto ao referir que a economia portuguesa deveria ser construída em moldes que o salário do agregado familiar não pudesse, em nenhuma hipótese, ter em consideração qualquer parcela, em dinheiro ou trabalho, que proviesse das crianças em idade escolar. Esta era uma condição que ainda não se pudera realizar de maneira satisfatória (Pinto, 1949, p. 10).

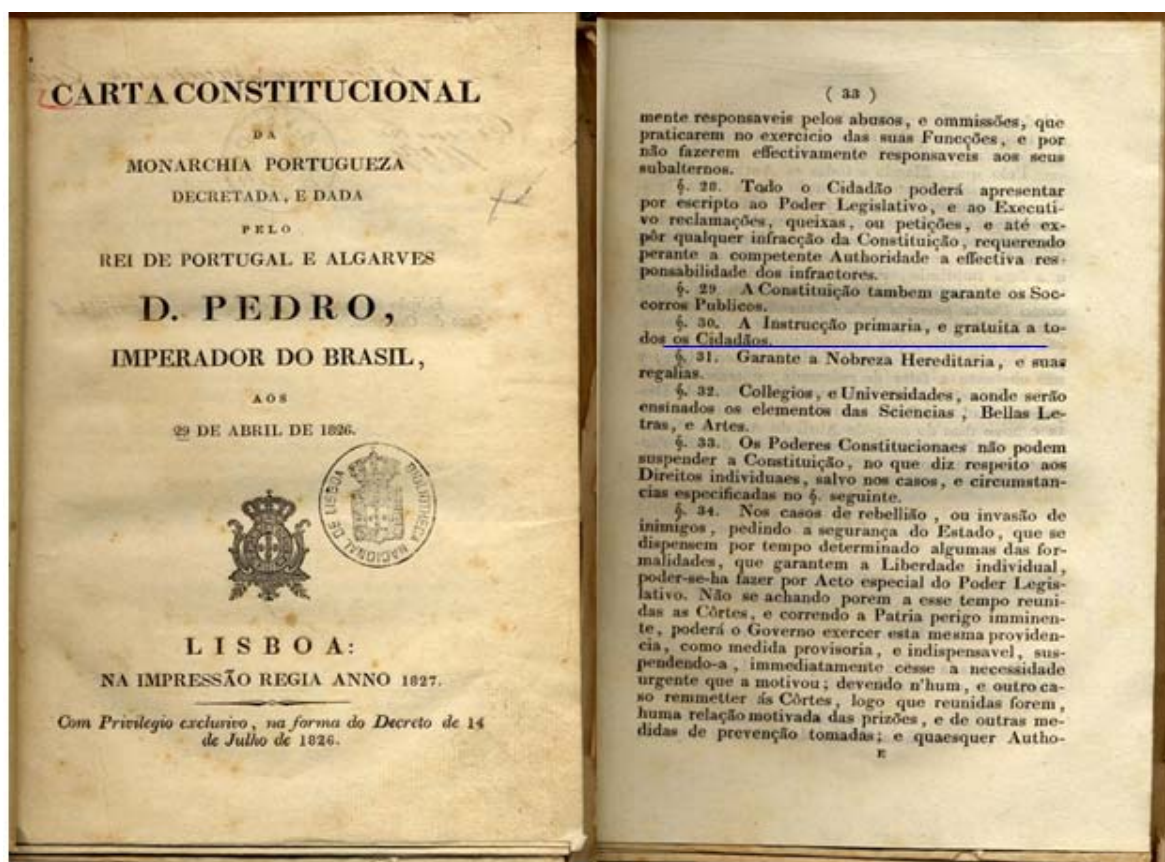
3. O combate ao analfabetismo por meio de medidas legislativas

O princípio da escolaridade obrigatória remonta à efémera reforma do ensino primário de 7 de Setembro de 1835:

“À obrigação imposta pela Carta Constitucional ao Governo de proporcionar a todos os cidadãos a instrução primária corresponde a obrigação dos pais de família de enviar os filhos às escolas públicas logo que passem de sete anos (...) às câmaras municipais e aos párocos incumbe o procurar mover por todos os meios de que puderem, usar os pais de família a cumprir com esta importante obrigação que a sociedade, a religião e o interesse dos seus filhos lhes prescreve”.



Figura III.2. A Carta Constitucional



Fonte: <http://purl.pt/11484/3/P27.htm>

No entanto, foi de curta duração, uma vez que a referida lei foi extinta em finais de 1835. No ano seguinte, Passos Manuel faz aprovar uma nova reforma da Instrução Primária, onde é contemplado no seu artigo trinta e três o princípio legal da obrigatoriedade escolar: “todos os pais de família têm rigorosa obrigação de facilitarem a seus filhos a instrução das escolas primárias. As municipalidades, os párocos, os próprios professores empregarão todos os meios prudentes de persuadir ao cumprimento desta obrigação os que nela forem descuidados”⁷.

Em 1844, a reforma da Instrução Pública com a assinatura de Costa Cabral assinala, pela primeira vez, um conjunto de penalidades associado à obrigatoriedade escolar; dos sete aos quinze anos de idade e todos “os que faltarem a este dever, serão sucessivamente

⁷ Decreto de 15 de Novembro de 1836.



avisados, intimados e repreendidos pelo Administrador do Concelho; e ultimamente multados desde 500 até 1\$000 réis”⁸.

Desde então, nas reformas efectuadas (ou apenas publicadas) ao longo do século XIX, as penalizações e sanções foram uma constante, normalmente traduzidas por multas, mas nunca foram aplicadas, ainda que a obrigatoriedade escolar se mantivesse (Adão, 1984, p. 34). Assim aconteceu em 1870 com D. António da Costa, em 1878/1881 respectivamente com Rodrigues Sampaio e José Luciano de Castro, em 1894/1896 com a reforma de João Franco, em 1901/1902 com Hintze Ribeiro e em 1911 com António José de Almeida.

No regulamento geral do ensino primário, de 18 de Junho de 1896, a instrução primária elementar do primeiro grau “é obrigatória para todas as crianças de um e outro sexo desde os seis aos doze anos”. No entanto, estavam dispensadas as que tivessem ensino doméstico, as que frequentassem qualquer escola particular e ainda todas as crianças que residissem a mais três de quilómetros de qualquer escola. Neste mesmo regulamento, os pais ou tutores que não matriculassem as crianças nos primeiros três meses seriam intimados pelo administrador; se a situação se mantivesse durante o segundo trimestre do ano então haveria uma multa correspondente a “um dia de trabalho ou o equivalente em moeda”, e em casos de reincidência a multa poderia quadruplicar; a multa também existiria para os alunos que faltassem injustificadamente, quando as faltas atingissem dois terços, em relação aos dias lectivos do trimestre.

O Decreto n.º4 (regulamento do Decreto n.º 8, de 24 de Dezembro de 1901), de 19 de Setembro de 1902, mantém basicamente as mesmas disposições do regulamento anterior; as idades referidas continuam as mesmas; para a isenção escolar a distância casa/escola diminui para dois quilómetros e acrescenta-se a incapacidade escolar, mediante atestado médico. A todos os que não cumprirem os prazos de matrícula é estipulada uma multa de 1\$000 réis ou o equivalente em trabalho, em caso de reincidência a multa poderá quadruplicar; também vinte dias de faltas injustificadas em cada trimestre darão direito a uma penalidade.

A propaganda republicana incidiu recorrentemente na crítica ao sistema escolar vigente e no combate ao analfabetismo, por isso, passados poucos meses após a implantação da República, é publicado o Decreto de 29 de Março de 1911, a grande bandeira dos republicanos, onde “o homem vale, sobretudo pela educação que possui...”. A “instrução foi sempre um dos principais elementos da educação; sem instrução, a educação foi em todos os

⁸ Decreto de 20 de Setembro de 1844.



tempos, deficiente, por falta de equilíbrio no seu significado mais alto”⁹. Considerada a principal componente de progresso, só através dela se poderia compreender a nova moral, diferente da antiga, comparar os sentimentos humanos, analisar o carácter dos povos e desvendar os desejos da História. Tudo isto seria possível pela leitura desse “alfabeto maravilhoso”, onde se noticiam os acontecimentos e “se agita a opinião dos homens”¹⁰.

O ensino primário foi dividido em três graus: elementar (com três classes obrigatórias), complementar e superior. Nenhuma criança se poderia matricular com menos de sete anos. Em cada freguesia existiria uma escola para cada sexo, excepto se a população escolar não fosse suficiente, e neste caso a escola seria mista. Quando o lugar fosse demasiado pequeno, a escola seria anexada à localidade mais próxima. Sem qualquer possibilidade de criação de uma escola fixa, abrir-se-iam cursos temporários ou escolas móveis que funcionariam dez meses por ano.

Pelo mesmo Decreto o ensino era obrigatório para todas as crianças entre os sete e os catorze anos, mas estavam dispensadas do ensino público as que tivessem ensino particular ou doméstico e aquelas que residissem a mais de dois quilómetros de qualquer escola. Esta obrigatoriedade do ensino cessava com o exame do grau elementar e para quem não conseguisse fazê-lo, com o limite de idade. As crianças com alguma deficiência comprovada estavam dispensadas da obrigatoriedade.

Haveria um recenseamento obrigatório para todas as crianças em idade escolar, no mês de Agosto, sendo as matrículas feitas pelo professor nos primeiros dez dias de Outubro. As penalidades estavam previstas para quem não matriculasse as crianças, ou não promovesse a sua escolarização, pois as respectivas câmaras municipais tomariam conhecimento das faltas e das presenças dos alunos que lhes seriam enviadas todos os meses. Os alunos do ensino doméstico estavam também contemplados neste Decreto, bem como as crianças cegas, surdas-mudas e atrasadas mentais, às quais era prometido tratamento e educação em escolas especiais que seriam criadas.

Sobre obrigatoriedade e gratuidade escolares é publicado o Decreto de 26 de Julho de 1911 – primeiro capítulo do regulamento do ensino primário –, a fim de consolidar o legislado a 29 de Março de 1911. Continuam dispensados do ensino: “Os incapazes por doença, debilidade, defeito orgânico, ou insuficiência mental, publicamente conhecidas ou verificadas por atestado médico”. Também neste diploma vem mencionada “a multa de 1\$000

⁹ Decreto de 29 de Março de 1911. Preâmbulo.

¹⁰ *Idem*.



réis” que poderia ser quintuplicada por reincidências e aplicada aos responsáveis pela matrícula e assiduidade das crianças na escola. Na primeira quinzena de Outubro, o Governo republicano estabeleceria, sob proposta dos inspectores, as localidades do país onde o ensino não poderia ser obrigatório, normalmente por falta de escola ou deficientes instalações escolares. Os inspectores deveriam verificar “a conduta pedagógica dos mestres, assiduidade e aproveitamento dos alunos”, no ensino particular ou doméstico.

Entretanto, surgiu o Ministério da Instrução Pública, criado pela Lei de 7 de Julho de 1913 e organizado por Decreto de 13 de Outubro desse mesmo ano¹¹, e para que houvesse alguma arrumação, foi promulgado, em 12 de Maio de 1916, o Decreto n.º 2387, *Do ensino infantil, primário e normal*, pois era “necessário reunir num só diploma todas as disposições legais sobre a instrução primária”; no entanto este Decreto nada trouxe de novo à vida escolar. Viria a ser aprovado pelo Decreto n.º 2887, de 5 de Dezembro de 1916, designado de *Compilação das disposições em vigor sobre legislação do ensino infantil, primário e normal*¹², “corrigido e acrescentado de todas as disposições de leis posteriores”. De salientar, a classificação das localidades que possuem escolas, em quatro ordens, de acordo com o seu número de habitantes¹³; e ainda o facto de estar expresso que as professoras poderiam concorrer para as escolas masculinas se não houvesse professores.

Com o Decreto n.º 5787-A, de 10 de Maio de 1919, dá-se uma reorganização do ensino primário, que passou a abranger três graus: infantil, primário geral e primário superior. A escolaridade continuava com o seu carácter obrigatório para todas as crianças de ambos os sexos, dos sete aos doze anos, sendo adoptado o regime da coeducação. A obrigatoriedade terminava com a obtenção de um certificado de estudos e nunca com menos de doze anos, pois o ensino primário geral passara a compreender cinco classes ascendentes.

O Decreto n.º 6137, de 29 de Setembro de 1919, vem regulamentar o Decreto n.º 5787-A. Enquanto, o Capítulo I da parte II se intitula *Da instalação da escola*, no seu Capítulo II lemos *Do ensino*, e aqui é referido que o fim do ensino primário geral é “fornecer à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social”¹⁴. O ensino continua com carácter obrigatório e gratuito para todas as crianças dos sete aos doze anos, não sendo permitido ultrapassar o limite dos catorze. Permanecem dispensados os que frequentarem ensino doméstico ou particular, “os incapazes

¹¹ Consulte-se Adão e Gonçalves (2007).

¹² Este Decreto possui 224 artigos e a sua maioria provém do Decreto de 29 de Março de 1911.

¹³ Já legislada na Lei de 11 de Setembro de 1915.

¹⁴ Decreto n.º 6137, de 29 de Setembro de 1919. Art.º 32º.



por doença, debilidade, defeito orgânico ou insuficiência mental, publicamente conhecidos e comprovados por atestado médico” e todos aqueles que residam a mais de três quilómetros de qualquer escola. O regime adoptado é o coeducativo e nas localidades onde haja duas escolas para sexos diferentes, poderá realizar-se uma fusão entre elas e ficar apenas uma a funcionar no mesmo edifício. Em relação às cinco classes, as três primeiras seriam orientadas, de preferência, por uma professora enquanto as duas últimas teriam um professor.

O Decreto n.º 9223, de 6 de Novembro de 1923, obriga o professor a preencher todas as vagas existentes na escola, pelos alunos que estejam recenseados (e não matriculados) e que tenham a idade legal. Se a criança não comparecesse às aulas, o pai ou tutor seria chamado à escola; caso não se resolvesse por esta instância, o pai era obrigado ao pagamento de uma multa variável com a sua situação social, mas que podia ir dos cinco e aos cinquenta escudos; o facto de os pais recusarem o respectivo pagamento seria comunicado à autoridade fiscal mais próxima. Se o aluno desse até dez faltas, também o pai (ou tutor) deveria pagar uma multa de um a dez escudos conforme o número de faltas. Os alunos só poderiam passar da 3ª para a 4ª classe mediante um certificado de passagem, que lhes seria concedido segundo o seu esforço e aproveitamento.

Finalmente, já com a Ditadura Militar, com a Lei n.º 1880, de 8 de Junho de 1926, “a idade mínima exigida para a matrícula na primeira classe do ensino primário geral é de seis anos completos ou a completar até 31 de Dezembro desse mesmo ano civil”. Também com esta lei cessava a coeducação em todos os centros populacionais com mais de cinco mil habitantes desde que haja mais de um lugar de professor.

Como vemos, os governos deste período foram pródigos em fazer publicar leis, decretos e portarias. O esforço legislativo foi enorme, apesar da inexistência de condições para materializar essas medidas. Vejamos como o testemunho de dois professores ilustra com toda a justiça o que acabámos de afirmar. Assim, sobre o Decreto de 29 de Março de 1911, César Anjo afirmou que seria uma “ótima lei” dali a cinquenta anos, para aquela época continha “poesias e disposições completamente inexecutáveis”. Para uma reforma praticável e útil, deveriam ter sido ouvidos o professorado primário, os inspectores e professores das escolas normais (1913, p. 48). Na opinião de Manuel de Melo triunfava dolorosamente “o descalabro e a desorientação” no ensino, ninguém sabia o diploma que regia, tantos os decretos, leis e portarias que dia-a-dia congestionavam a legislação primária. Apenas as promessas e os planos “saltavam da boca” dos ministros para o “Saara da instrução” (1923a, p. 2).



4. O combate ao analfabetismo no discurso político

Figura III.3. A Câmara dos deputados



Fonte: http://www.parlamento.pt/VisitaVirtual/PublishingImages/plenario_vista_frontal.

No Senado da República e na Câmara dos Deputados, as discussões por vezes subiam de tom e de entusiasmo, conhecia-se a realidade do país, a taxa de analfabetismo era elevadíssima, era urgente alfabetizar as populações. No entanto, interrogamo-nos se houve verdadeiramente uma vontade interior colectiva capaz de alterar a situação ou se, de facto, esse desejo terá sido apenas exterior e sem influência política.

O deputado Tomás da Fonseca, em 1913, referiu-se às “mil e tantas escolas que estavam desertas”; às gerações sucessivas que tinham passado sem instrução; às crianças que seriam os homens e as mulheres do futuro, e que não deviam ser privadas de instrução, pois o Estado tinha obrigação, pelos meios ao seu alcance, de lha ministrar. O deputado, como “cidadão republicano e defensor do ensino popular”, propôs que os muitos professores de ensino livre que existiam no país, pudessem concorrer a essas escolas, pois foi com eles que se fez, em grande parte, a propaganda da causa republicana¹⁵.

No ano seguinte, o senador Abílio Baeta das Neves Barreto afirmava que em Portugal, o problema da educação das classes populares era muito grave, pois para além da ignorância dessas mesmas classes, o Estado em nada ajudava, com as suas poucas realizações.

¹⁵ *Diário da Câmara dos Deputados*, sessão n.º 48, de 28 de Fevereiro de 1913, p. 26.



O povo precisava de cursos nocturnos, onde se resgatasse do deplorável analfabetismo e adquirisse conhecimentos, que não podia obter nas escolas oficiais e lhe eram necessários na vida prática¹⁶.

Em 1917, o senador António Xavier Correia Barreto referia-se tristemente à mancha de 76% de analfabetismo, como “uma peste”, que era preciso debelar para dignificar a República, pois apesar de cinco anos de esforços, ainda não se tinha conseguido que, na própria capital, a percentagem de analfabetos deixasse de ser 50%. Era um dever animar os beneméritos, conferindo-lhes diplomas, mensagens honrosas, medalhas ou, mesmo quaisquer títulos honoríficos, para que se continuasse a luta contra o analfabetismo¹⁷. Nesse mesmo ano, o deputado Alfredo Magalhães afirmava que um dos defeitos graves que explicava o fracasso das grandes reformas portuguesas estava em se procurar imitar o que faziam as grandes nações, quando Portugal, pela modéstia das suas forças financeiras, e de toda a ordem, devia procurar imitar as nações pequenas, cuja organização, em matéria educativa, satisfaria os mais exigentes¹⁸.

Figura III.4. A Câmara dos senadores



Fonte: http://images.google.pt/imgres?imgurl=http://400/sala_senado.

¹⁶ *Diário do Senado da República*, sessão n.º 22, de 14 de Janeiro de 1914, p. 14.

¹⁷ *Idem*, sessão n.º 34, de 8 de Março de 1917, p. 10.

¹⁸ *Diário da Câmara dos Deputados*, sessão n.º 114, de 8 de Agosto de 1917, p. 14.



Por seu turno, o senador Júlio Dantas defenderia, mais tarde, que a reforma da instrução não podia ser começada pelo ensino superior, direccionada para as elites, mas que urgia educar o povo. O que mais se precisava, naquele momento, não era formar doutores, era preparar cidadãos. Enquanto não se criasse na população a cultura geral indispensável às modernas condições do trabalho, e à plena consciência dos deveres cívicos e dos ideais democráticos, não tínhamos o direito de afirmar que vivíamos numa democracia¹⁹. E acrescentava o Senador que, apesar do número de escolas ter aumentado nos últimos cinco anos, o número de crianças matriculadas continuava a decrescer; as estatísticas – que levava consigo, como prova do seu testemunho – demonstravam que, ao aumento de trezentas e quatro escolas primárias correspondia uma diminuição de 122.631 matrículas. O Quadro III.11. ilustra os números mencionados pelo senador e que o levava a concluir que, em Portugal, não bastava criar escolas para resolver o problema do analfabetismo, era preciso uma verdadeira revolução pedagógica, renovando, não apenas as condições do ensino, mas “a alma do próprio ensino”²⁰.

Quadro III. 11. Número de escolas e alunos matriculados

Ano escolar	N.º de escolas existentes	Nº de alunos matriculados
1915-1916	6.298	343.161
1916-1917	6.448	337.802
1917-1918	6.541	322.660
1918-1919	6.578	288.939
1919-1920	6.602	220.530

Fonte: Elaboração pessoal a partir de dados fornecidos pelo senador Júlio Dantas, na sessão do *Senado da República*, n.º 12, de 19 de Agosto de 1921, p.12.

Em 1922, o senador José Duarte Dias de Andrade considerava “um tremendo erro pedagógico, social e económico” as reformas sobre reformas, que se legislavam “a torto e a direito” sem adaptação às tradições, aos costumes, às necessidades sociais do povo. E não

¹⁹ *Diário do Senado da República*, sessão n.º 12, de 19 de Agosto de 1921, p. 11.

²⁰ *Idem*, p. 12.



hesitava em qualificar a instrução pública como o problema máximo da vida nacional e grande vítima dessa fúria de legislar, situação que vinha de longe, mas notavelmente agravada nos últimos tempos pela efervescência das paixões políticas²¹.

Nessa mesma sessão, Ferreira de Simas declarava que era um “axioma estabelecido por toda a parte” de que uma das crises mais terríveis era a da educação. E pretendia provar que uma das causas determinantes dessa carência existia no orçamento do Ministério da Instrução Pública²², pois que o mesmo desprezava a instrução das classes populares – privilegiando apenas a instrução secundária e universitária –, em vez de lhe votar excepcionais carinhos. Assim, enquanto Portugal gastava com a instrução a percentagem de 3,8% sobre as receitas totais, a Espanha gastava mais de 5% por cento. E o pior, contudo, era que dessa quantia, nós destinávamos à instrução primária apenas 34%, enquanto a Espanha 58 %. E ainda se desperdiçava dinheiro, porque os cerca de oito mil professores existentes não tinham a frequência de um terço dos alunos que deveriam ter; assim, eram seis mil contos que se gastavam sem proveito e que se deveriam aplicar na assistência ao ensino das crianças portuguesas. A instrução primária continuava a ser uma verdadeira mentira em Portugal, enquanto cuidássemos apenas dos liceus e das universidades²³.

Em Agosto desse mesmo ano, António Maria Silva Barreto levou ao Senado três das teses discutidas no Congresso dos professores de ensino primário, realizado em Coimbra, em 1922, pois considerava-as muito importantes. Adiantou que o analfabetismo e as construções escolares foram os pontos debatidos mais importantes. A República tinha que lhes prestar grande atenção, se não quisesse que a democracia portuguesa viesse a falir, como já estava a acontecer, em parte, por não ter abordado, como devia, o problema da educação nacional. Em relação ao analfabetismo, este vinha, seguramente, aumentando durante a República, uma vez que não havia um ensino sistematizado e organizado para que os docentes alcançassem um desempenho máximo. Um professor primário podia ensinar trinta e cinco crianças, no entanto, a média da frequência nos estabelecimentos, incluindo os da capital, era de dezasseis/dezassete alunos por turma; daqui podia concluir-se que o rendimento era de apenas 50%. Por outras palavras, deveriam instruir-se 240.000 crianças no ensino primário oficial, mas apenas se educavam pouco mais de metade desse número. E afirmava que a culpa da falta de frequência escolar dessas crianças era de todos. Não havia assistência infantil, não havia cantinas escolares, não se distribuía papel e tinta, não havia carinho pela escola, e não se fazia

²¹ *Idem*, sessão n.º 66, de 27 de Junho de 1922, p. 10.

²² Consulte-se Anexo n.º 6.

²³ *Idem*, pp. 15-16.



a despesa necessária para que ela produzisse os resultados desejados. Havia centenas de edifícios escolares que o rigor do tempo tinha destruído, e finalmente havia escolas onde não cabiam mais do que doze alunos²⁴.

João Camoesas, ministro da Instrução, ao discursar no Congresso da União do Professorado Primário, em Leiria, em 1923, afirmou que não se pretendia “uma obrigatoriedade letra-morta”, como estava a acontecer, mas decerto, aos poucos surgiriam as condições indispensáveis para a sua efectivação. “Seria desonesto” até que se impusesse a obrigatoriedade, sabendo-se de antemão que não havia escolas capazes de comportar, mesmo em más condições, toda a população escolar, ocorrendo o mesmo ao material e ao pessoal. A reforma consistia no dever que a nação tinha de acudir à escola por intermédio de reparações, da construção de novos edifícios e do aumento do material didáctico (Camoses, 1923, p. 3).

Dois anos depois, o senador António Maria Silva Barreto sustentava que sem aumento das despesas não era possível fazer-se uma reforma da instrução de resultados “proveitosos e profícuos”. Revelou ainda que somente 4% da população adulta estava inscrita nos cadernos eleitorais, o que era uma “percentagem miserável”, que provava como “o cancro do analfabetismo estava aumentando enormemente”²⁵.

As medidas legislativas tomadas pelos sucessivos governos da República para extinguir o analfabetismo “não foram poucas, mas pouco o seu rendimento”. De 1911 a 1926 o número de escolas do ensino primário aumentou de 2500, ou seja, quase 50%; porém, a população escolar aumentou relativamente menos, pois de 272.000 crianças passou-se para 331.000 (Pinto, 1966, p. 18).

A aplicação efectiva do princípio de obrigatoriedade na frequência escolar não se materializava eficazmente. A percentagem das crianças inscritas nas escolas primárias oficiais e relativamente às recenseadas era de 43,5% em 1911-1912, de 30,5% em 1916-1917, e de 25,7% em 1918-1919. Era enorme o fosso que separava o enunciado do princípio da escolaridade obrigatória e o seu efectivo cumprimento. A difusão real da escolaridade implicava que houvesse uma estrutura social em consonância, o que leva Salvado Sampaio a interrogar-se se os legisladores republicanos estariam mesmo interessados na expansão do ensino e na criação de uma sociedade que o tornasse possível (Sampaio, 1975, p. 28).

As leis para uma escolaridade obrigatória dificilmente poderiam mudar o que quer que fosse, “sucederam-se remendos sucessivamente remendados” que pareciam demonstrar

²⁴ *Idem*, sessão n.º 106, de 28 de Agosto de 1922, pp. 5-6.

²⁵ *Idem*, sessão n.º 6, de 16 de Dezembro de 1925, p. 7.



que as elites portuguesas se dividiam entre o desinteresse pela execução da escola nacional e o realismo pelas condições gerais do país. Ao que tudo indica, grande parte da população portuguesa encontrava-se “sufocada pela subsistência”, pelo que ninguém levou a sério as leis, a começar por quem as implementou e teve a obrigação de as fazer cumprir. O povo português agarrado à sua maneira de viver, não antevendo nem na alfabetização nem na escolarização vantagens directas para as suas vidas, resistia às “elites modernizadoras e progressistas”(Candeias, 2001, pp. 49-51).

Como foi possível observar, a proclamação da gratuidade e obrigatoriedade escolares por parte dos republicanos não trouxe mudanças significativas ao sector do ensino; legislar revelou-se francamente insuficiente quando não havia as mínimas condições, nem os meios necessários que permitissem o cumprimento das leis. Pode mesmo afirmar-se que houve um desfasamento temporal entre as medidas legisladas e a sua efectivação, pois as mesmas só se concretizariam muitos anos mais tarde.

Capítulo IV



**Escolas móveis e cursos nocturnos na promoção da
alfabetização**



“Meu amigo:

Numa das folhas da Vitória escreves tu que enviando-mas bem mostras que te lembras de mim. Mas de outro modo te devias lembrar. Eu tenho um Método como sabes, que na edição para o Brasil dedico ao chefe desse Estado. Já esta circunstância pedia da parte de teus compatriotas alguma atenção comigo. Ora a isso acresce a singular reputação do Método e sendo tu o que é na repartição da Instrução Pública dessa província e meu amigo, devias-te lembrar de mim e de ti e desse público a quem tal Método tanto podia utilizar. Faz tu o que eu faria no teu lugar e já te indiquei. Envia um homem de letras ou reconhecidamente competente a tomar conhecimento deste processo de ensino, que as despesas bem cabem nas forças da província, e depois verás que todos abençoarão a despesa e a missão, sendo o primeiro de todos o próprio enviado (...) Fazes um bom serviço público. Dói-te destas crianças atormentadas pela ignorância (...) e pelo caminho que onde levaram a ti e a mim na leitura e na escrita, o mestre é um demónio que nos inspira horror e a escola um verdadeiro inferno. Daí também os milhões de analfabetos que lá há de haver, como ainda cá. De modo que o amor dos homens e o amor do progresso te convida a este empenho, e estou que em tu querendo facilmente conseguirás a resolução de todos”.

(Carta de João de Deus a Pessanha Póvoas, escrita entre 1876 e 1879).



1. As escolas móveis pelo método João de Deus

Em 1881, Casimiro Freire¹, um industrial republicano e incansável lutador contra o analfabetismo, salientou as carências do nosso ensino, em dois artigos que escreveu no jornal *O Século*, propondo que se alfabetizassem pessoas segundo o método de João de Deus – *Cartilha Maternal* –, num local apropriado. O referido periódico abriu uma subscrição pública, que se arrastou durante alguns meses “apelando à consciência de todos os honrados portugueses”, para com o seu produto se fundar a “Escola Nacional pelo método João de Deus” (Ramos, 1907b, p. 1).

Quando em Maio de 1882, a quantia alcançada é de setecentos e quarenta e mil réis reúne-se a assembleia geral de subscritores para discussão do projecto de estatutos da Associação de Propaganda do Método João de Deus, e a 18 de Maio era constituída definitivamente a Associação, “grande obra de justiça e de humanidade”. Muitos foram os beneméritos que contribuíram para a obra das escolas móveis; no entanto, em Portugal não havia “grandes milionários” que fizessem ofertas, porque não era “costume deixar legados ou fazer donativos em benefício da instrução do povo”, pelo que os recursos da Associação sempre interferiram com o número de missões a realizar (Ramos, 1907b, pp. 2-4).

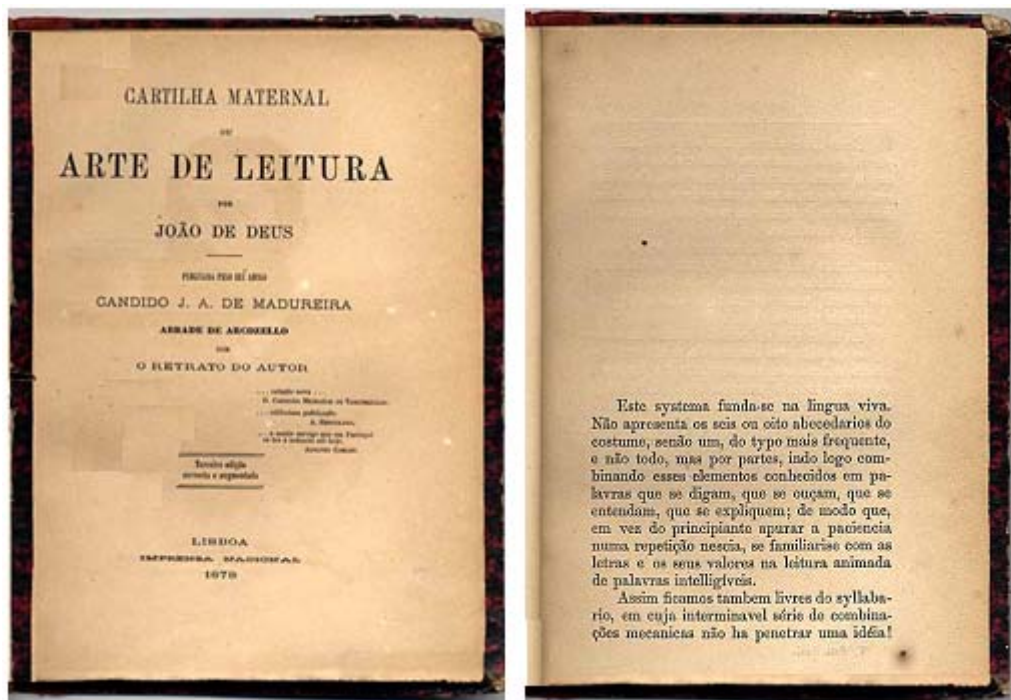
A Associação de Escolas Móveis, fundada pelo referido industrial, era sustentada por um grupo de beneméritos e correligionários políticos, a grande maioria republicana, que assim promovia a ideologia do republicanismo, aproveitando as fraquezas monárquicas no sector do ensino. A instrução veiculada por esta Associação era sempre através da *Cartilha Maternal*, método que se deveu ao poeta João de Deus e que suscitou grande polémica², por parte de alguns críticos que não o consideravam um verdadeiro método científico; contudo, o método teve uma aceitação bastante positiva por parte de grande número de professores primários e do próprio público (Carvalho, 1996, pp. 607-613).

¹ Casimiro Freire, autodidacta, negociante de prestígio na praça de Lisboa, foi um dos responsáveis pela génese e consolidação do movimento republicano, colaborando como membro efectivo do directório do Partido Republicano Português. Utilizou a imprensa como forma de expressão das lutas políticas e sociais e colaborou em periódicos afectos à causa republicana como *Democracia* e *O Século*, onde denunciou o analfabetismo e apresentou propostas de uma escolarização mais intensiva e do alargamento da instrução popular às populações adultas.

² A *Cartilha Maternal* ou *Arte de Leitura* suscitou na época tanto elogios como vitupérios e originou comunicados na imprensa, debates no Parlamento e análises críticas (como as de Amaral Cirne que lhe dedica alguns trabalhos, como *Exame da Cartilha Materna* e *A Arte de Leitura de João de Deus*). Para aprofundar esta questão, ver Gomes (1976, pp. 3-57).



Figura IV.1. A Cartilha Maternal de João de Deus



Fonte: <http://purl.pt/145/1/P111.html>.

A primeira missão destas escolas ocorreu a 24 de Novembro de 1882, em Castanheira de Pêra (Pedrógão Grande), terra natal de Casimiro Freire, funcionando com dois cursos, um diurno e outro nocturno, com cinquenta e oito alunos; a última das missões realizou-se em Santa Cristina do Couto (Santo Tirso), com início a 22 de Dezembro de 1919, com oitenta e três alunos³. Estas escolas não promoviam apenas a alfabetização de adultos, mas também de adolescentes e crianças que não tiveram acesso à escolaridade oficial, havendo quase sempre referência a dois tipos de cursos, os de analfabetos e os de aperfeiçoamento⁴.

Houve quatrocentas e oitenta e sete missões das escolas móveis não oficiais desde Novembro de 1882 até Agosto de 1921⁵. De 1897 a 1904 realizaram-se cento e trinta e uma missões, uma média de seis por ano, enquanto no ano lectivo 1906/1907 foi possível realizar

³ Missão n.º 479^a, o seu término ocorreu a 26 de Julho 1920.

⁴ *Boletim da Associação de Escolas Móveis*, vol.1, n.º 1 (1907). Na missão n.º 153^a, as idades dos alunos situavam-se entre os sete e os onze anos (p.7). Na missão n.º 158^a prestaram provas dez adultos (p.9). Na missão n.º 160^a havia adultos e crianças (p.10). Na missão n.º 166^a havia adultos e crianças (p.11), situação recorrente na maior parte das missões.

⁵ Segundo o *Relatório e contas da Associação de Escolas Móveis e Jardins-Escolas João de Deus* (1921), a missão n.º 475 realizou-se em Guidões, Santo Tirso, com início a 09/12/1919 e foi a última missão, terminando a 01 de Agosto de 1921.



vinde missões. A instrução transmitida por estas escolas prolongou-se por mais de quarenta anos, estendendo-se pelas Ilhas Adjacentes, Brasil e África portuguesa, num total de 28.656 alunos inscritos e 12.515 quinze apurados nas provas⁶.

De salientar que nos sucessivos relatórios da referida Associação até 1900, o número de sócios foi baixando progressivamente desde que “as cortes mandaram generalizar nas escolas do país o método João de Deus”⁷, pois todos julgavam que só ao Estado e aos municípios incumbiam os serviços de instrução. Valeu à Associação diversos beneméritos emigrantes, a viver no Brasil, para mais alguns donativos. No entanto, a partir de 1906/1907, e graças a novos recursos foi possível concretizar uma nova série de missões (Ramos, 1907b, pp. 3-4).

O *Boletim da Associação de Escolas Móveis* permite-nos uma perspectiva singular do modo como decorriam algumas das missões. Os momentos mais altos de cada uma eram, sem dúvida, a abertura e o encerramento, especialmente este último que culminava com a realização de exames finais, sentidos na localidade como uma verdadeira festa. Indispensável era a presença de bandas musicais, que actuavam antes ou depois das provas, sobretudo quando o promotor da missão era uma figura pública. No final havia, normalmente, uma distribuição de prémios aos alunos, incluindo um reconhecimento de mérito ao melhor e algumas lembranças para todos. Pela Figura IV.2. podemos observar que adultos e crianças frequentavam os mesmos cursos e que a grande maioria dos alunos era do sexo masculino.

⁶ Consulte-se anexo n.º 7.

⁷ O Artigo 1º do Projecto de Lei n.º 181 de 1888 (Parecer n.º 222) – mais tarde publicado em Carta de Lei de 02 de Agosto de 1888, por José Luciano de Castro –, atesta incondicionalmente o grande mérito que foi concedido a João de Deus: foi “criado o lugar de Comissário Geral do método de leitura *Cartilha maternal*, de João de Deus, cuja nomeação, de carácter vitalício, recairá na pessoa do seu autor, com o vencimento anual de 900\$000 réis” (*Diário da Câmara dos Dignos Pares do Reino*, sessão n.º 170, de 12 de Julho de 1888, p. 1290).



Figura IV.2. Professor Manuel Jacinto Simões, em 1906



Fonte: http://www.joaodeus.com/jardins_escola/detalhe.asp

Relativamente à centésima quinquagésima missão, realizada em Lisboa no Centro Escolar Rodrigues de Freitas, existem algumas informações sobre as provas escritas e orais. Aos alunos de 2.^a classe “foi ditado um trecho do livro de leitura para o 1.^o grau” e passado “um problema”; não revelaram dificuldades nas tarefas, e alguns apresentaram “um bonito talho de letra”. Os vinte e sete alunos da missão copiaram um trecho de *Os deveres dos filhos*, da autoria de João de Deus, e fizeram uma adição e uma subtracção “com perfeição”, e algumas escritas mereceram “especial menção pela igualdade de letras com que eram feitas”. As provas orais constaram de leitura, exercícios no quadro e apresentação das lições da *Cartilha Maternal*⁸.

Em relação à missão centésima quinquagésima segunda, realizada em Lisboa no Centro Escolar Botto Machado, é referido que a média de lições dadas é de cento e vinte, e que as idades dos alunos variam entre os sete e os onze anos; enquanto na missão de Palma de Baixo (Lisboa), houve dez adultos a prestar provas, com idades entre os dezasseis e trinta e cinco anos. Na missão de Pombal de Anciães foram dadas quarenta lições de escrita⁹.

⁸ *Boletim da Associação de Escolas Móveis* (1907), vol. 1, n.º1, p. 7.

⁹ *Idem*, pp. 8-10.



No relatório da missão centésima sexagésima segunda é referido que dos vinte e oito alunos, todos mostraram “conhecimento claro e preciso de todas as letras, e seus valores, regras e sinais para a perfeita interpretação da leitura”; leram um trecho, impresso e manuscrito, e procederam a “uma análise rigorosamente científica” dos elementos fonéticos da palavra; fizeram contas, mostrando “conhecimentos rudimentares de aritmética e corografia de Portugal”¹⁰.

Em relação à missão centésima sexagésima nona realizada em Gouveia, o professor José Salazar deixa-nos o impressionante testemunho de que a escola era pouco frequentada durante o dia, porque, ali como zona industrial, “a criança era enormemente explorada na fábrica” pelos “senhores canibais do negócio”. As mães vinham trazer à escola os mais pequeninos que mal sabiam andar; os mais velhos que trabalhavam vinham para a escola à noite conjuntamente com os operários adultos “todos mal dispostos, arrasados de fadiga, impacientes por se irem deitar” (Salazar, 1907, pp. 12-13).

No discurso de abertura da centésima septuagésima terceira, em Abril de 1907, João de Deus Ramos teceu críticas à vinda de professores estrangeiros para Portugal; porque aqui não tinham condições de trabalho, não havia museus, nem laboratórios, nem gabinetes de física, nem bibliotecas e portanto seria uma inutilidade. Na sua opinião, seria preferível o Estado conceder um subsídio a esta Associação – que já existia há vinte e cinco anos – a contratar esses docentes¹¹. Em 1909, o mesmo autor refere a constituição e organização de comissões auxiliares em várias localidades. Estes organismos, regidos por um regulamento especial, “prestavam relevantes serviços”, uma vez que funcionavam como núcleos de propaganda, fiscalizavam o ensino, prestavam assistência aos alunos pobres, e acima de tudo, angariavam sócios e donativos¹².

¹⁰ *Idem*, p. 10.

¹¹ *Idem*, pp. 14-15.

¹² *Relatório e contas da Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus* (1909, p.7).



Figura IV.3. Grupo de professores das escolas móveis



Fonte: http://www.joaodeus.com/jardins_escola/detalhe¹³.

2. As escolas móveis oficiais

A primeira referência legal ao ensino de adultos deu-se com a reforma da instrução primária de Passos Manuel em 1836: a criação em cada capital de distrito, de uma escola de ensino normal e de ensino mútuo, dotada de um professor e de um ajudante que deveria, além de outros deveres, ministrar três lições nocturnas por semana aos adultos que não pudessem assistir às aulas diurnas. No entanto, estas medidas não tiveram efeitos práticos, pois passados doze anos haveria apenas seis dessas escolas (Fernandes, 1993, p. 117-118).

Os cursos temporários ou escolas móveis vêm contemplados no Regulamento geral do ensino primário, de 18 de Junho de 1896, e deveriam abranger “o ensino da leitura, da escrita, da doutrina cristã e das quatro operações fundamentais da aritmética”, nos termos do programa de ensino elementar do 1º grau. A duração destes cursos era de cem dias para cada lugar e a sua abertura poderia ocorrer na época do ano que mais conviesse às populações; as

¹³ Primeira fila a partir da esquerda: 1ª Rosalina Lima, 2ª desconhecida, 3ª Maria Olímpia de Jesus Alves, 4ª Elisa Schiappa Roby, 5ª Maria José Azevedo Alves, 6ª Maria Pamplona Corte-Real de Oliveira, 7ª e 8ª desconhecidas. Segunda fila a partir da esquerda: 1º Frederico Caldeira Ferreira, 2º José Trigueiros Sampaio, 3º José Tomaz da Fonseca, 4º desconhecido, 5º Manuel Jacinto, 6º Inácio Cardoso Valadão, 7º Carlos Ernesto de Ajuda Faro, 8º Luís da Silva Barreira, 9º Agostinho Gira Dine, 10º desconhecido, 11º Jacinto Simões.



aulas seriam diurnas ou nocturnas conforme as condições da localidade assim o exigissem; se houvesse cursos nocturnos, estes seriam de duas horas e os diurnos de quatro horas; se só houvesse aulas diurnas, estas seriam de seis horas e poderiam ser mistas.

Para estes cursos temporários seriam admitidas à matrícula “todas as pessoas que o solicitassem, tanto de um como de outro sexo, com a condição de não terem menos de seis anos”¹⁴. Os alunos podiam ser divididos em grupos “por idades, por sexos, pelo adiantamento ou ainda por quaisquer outras condições”, como o professor achasse conveniente¹⁵. Os exames de abertura e de encerramento do curso, feitos pelo professor e aos quais deveriam assistir, a título de convite, “o administrador do concelho, o pároco, o regedor e outras pessoas autorizadas da localidade”, para autenticar o mapa com a sua assinatura¹⁶, demonstrariam o aproveitamento dos alunos.

A maior parte destas disposições foi mantida pelo Decreto n.º4, de 19 de Setembro de 1902, excepto as que diziam respeito aos exames, onde se registaram algumas alterações. Os exames versariam sobre exercícios de ler, escrever e contar, e continuariam a ser feitos pelo professor. O regulamento já não referia os exames de abertura, mas apenas os de encerramento que seriam assistidos por um subinspector ou seu delegado.

Após a implantação da República, o ensino móvel não foi esquecido, continuando com a missão de combater o analfabetismo em localidades onde não houvesse possibilidades de criar uma escola fixa. Foi (re) criado pelo Decreto de 29 de Março de 1911, sendo atribuído às câmaras o encargo de criar “cursos temporários ou escolas móveis que funcionariam dez meses por ano”¹⁷. Através da lei orçamental de 30 de Junho do Ministério do Interior, o Governo ficava autorizado a despendar a quantia de 56.000\$00 com estas escolas. Por regulamento de 12 de Agosto de 1913 foram criadas escolas móveis para adultos, cuja matriz curricular contemplava: “o ensino de leitura, escrita, contas, rudimentos de geografia e educação cívica”; sendo esta última ministrada em palestras, desde a abertura do curso, “não devendo nunca deixar de se explicar a Constituição Política da República Portuguesa”¹⁸.

Os referidos cursos teriam a duração de dez meses, podendo haver uma prorrogação do referido prazo se tal fosse necessário. As despesas de instalação, expediente e limpeza ficariam a cargo de corporações administrativas ou de particulares. Os professores destas

¹⁴ Regulamento geral do ensino primário de 18 de Junho de 1896. Art.º 77º.

¹⁵ Idem, Art.º 80º.

¹⁶ Idem, Art.ºs 81º e 82º.

¹⁷ Decreto de 29 de Março de 1911. Art.º 28º.

¹⁸ Decreto n.º 70, de 12 de Agosto de 1913. Art.º 1º.



escolas seriam “indivíduos que tivessem reconhecida competência para o exercício do magistério”, contratados por um ano, receberiam subsídio de transporte e um vencimento de 400\$00. De registar que este mesmo decreto atribuía à Associação das Escolas Móveis a organização de trinta cursos que deveriam começar a funcionar a 1 de Outubro, segundo a orientação pedagógica daquela mesma Associação. A 25 de Outubro de 1913 é publicada em *Diário do Governo* uma lista com a criação de quarenta e quatro escolas móveis e respectivos nomes dos professores, em vários distritos do país, sendo três delas no Funchal e uma em Angra do Heroísmo¹⁹. Pelo Decreto n.º 713, de 31 de Julho de 1914, é atribuído um reforço de 200\$00 ao orçamento das escolas móveis.

Junto a cada uma das cento e trinta e uma escolas móveis criadas no país, estavam organizadas comissões, chamadas “Amigos da Escola”, que tinham como objectivo a angariação de donativos para promover a assistência às crianças pobres. A cada uma dessas comissões foi concedido, a 9 de Janeiro de 1915, um subsídio de 30\$00, pelo Decreto n.º 1417. No Quadro IV.1. vemos o número de associações que existiam em cada distrito.

Quadro IV. 1. Comissões “Amigos da Escola”

Distrito	N.º de comissões <i>Amigos da Escola</i>	Distrito	N.º de comissões <i>Amigos da Escola</i>
Aveiro	6	Horta	7
Beja	4	Leiria	17
Braga	6	Lisboa	19
Bragança	4	Ponta Delgada	2
Castelo Branco	8	Portalegre	8
Coimbra	13	Porto,	6
Évora	6	Santarém	6
Faro	3	Viana do Castelo	2
Funchal	1	Vila Real	3
Guarda	3	Viseu	7
		Total	131

Fonte: Elaboração pessoal a partir do Decreto n.º 1417, de 9 de Janeiro de 1915.

¹⁹ Consulte-se Anexo n.º 8.



A Lei nº 410, de 9 de Setembro de 1915, explicitava que nenhum pároco poderia exercer o lugar de professor nestes cursos, nem “qualquer indivíduo que não oferecesse, por documentação fidedigna, inteira segurança de adesão às Instituições Republicanas e de respeito à Constituição e às leis da República”²⁰, uma vez que se esperava destas escolas não só o combate ao analfabetismo, mas também a manutenção do zelo pelos ideais republicanos. A referida lei, confirmada no ano seguinte, ditou também a criação e funcionamento, durante dez meses, de “cem missões móveis especiais” para combater o analfabetismo feminino, em locais onde pelo Censo de 1911, “não houvesse uma só mulher que soubesse ler” ou onde houvesse “maior número de analfabetas”²¹. Estes cursos seriam dirigidos por professoras mediante uma gratificação mensal de 30\$00 e subsídio de viagem. Foi inscrita uma verba de 32.000\$00 para as despesas com estas missões²².

No Decreto n.º 2387, de 12 de Maio de 1916, podemos ler que quando não for possível estabelecer uma escola fixa por qualquer motivo, “criar-se-ão cursos temporários ou escolas móveis, pelo menos dez meses consecutivos”²³. E, o Decreto n.º 2887, de 5 de Dezembro de 1916, reafirmava que “as câmaras poderiam criar cursos nocturnos, missões escolares, cursos dominicais e outros análogos para extinção do analfabetismo, para ambos os sexos, naquelas localidades onde as circunstâncias o exigissem”²⁴. Ficando, também pelo mesmo Decreto, o Governo autorizado a organizar “cento e vinte e cinco missões escolares móveis, para crianças e adultos”, com a duração de dez meses, e quando “as condições regionais o aconselhassem” ou em sua substituição “cátedras ambulantes para o ensino dos analfabetos”. Os professores encarregados destas missões teriam de leccionar dois cursos: um diurno para crianças dos dois sexos, e outro nocturno para adultos dos dois sexos – de preferência em locais onde não houvesse escolas oficiais.

Paralelamente, a fim de “promover a instrução circum e pós-escolar e ainda estimular o autodidactismo” foi aprovado o regulamento das Bibliotecas Móveis. Estas destinavam-se a promover a “cultura intelectual popular e especialmente a vulgarização de conhecimentos sobre moral e instrução cívica, história geral e pátria, geografia económica, agricultura, indústrias e comércio”, em harmonia com o grau de instrução das populações a que se destinavam e com as modalidades da vida económica regional. Estas bibliotecas seriam

²⁰ Lei n.º 410, de 9 de Setembro de 1915. Art.ºs 20º e 21º.

²¹ Decreto n.º 2887, de 5 de Dezembro de 1916. Art.º 208º.

²² Lei n.º 410, de 9 de Setembro de 1915. Art.ºs 22º a 25º.

²³ Decreto n.º 2387 de 12 de Maio de 1916. Art.º 29º.

²⁴ Decreto n.º 2887, de 5 de Dezembro de 1916. Art.º 33º.



geridas pela Repartição de Instrução Artística, coordenando esforços dos inspectores das Bibliotecas Populares e Móveis, das Escolas Móveis e das Escolas Primárias Fixas²⁵.

Com o Decreto n.º 2909, de 20 de Dezembro de 1916, pretendeu-se organizar a instituição das escolas móveis “obra muito salutar da República e de grande utilidade para a extinção do analfabetismo”, estabelecendo-se regras para a criação das escolas, para a colocação de professores e ainda para a sua fiscalização. Reforçava a duração de dez meses dos cursos e o seu prolongamento por outros tantos meses, se necessário; bem como as escolas móveis especiais para o analfabetismo feminino nas localidades onde fizessem mais falta; e ainda os cursos nocturnos para adultos, com a duração de sete meses. O professor continuava com a obrigatoriedade da direcção de dois cursos: um diurno de cinco horas, e um nocturno de três horas.

Pelo Decreto n.º 3164, de 29 de Maio de 1917, a inspecção das escolas móveis – a cargo, até então, do inspector das próprias escolas e dos inspectores do círculo –, foi retirada a estes últimos, devido à “interpretação acentuadamente variada respeitante ao funcionamento destas missões feito pelas inspecções dos círculos escolares”. No entanto, menos de um ano mais tarde, “considerando que a Inspecção Privativa das Escolas Móveis não estava a dar resultados profícuos, tanto mais que era exercida por um único funcionário para todo o Continente e Ilhas”, foi extinta por Decreto n.º 4006, de 28 de Março de 1918, sendo novamente assumida pelos inspectores de círculo.

²⁵ Decreto n.º 1924, de 20 de Setembro de 1915. Art.ºs 1º a 4º.



Figura IV. 4. Visita do inspector das escolas móveis aos Açores, João Bernardo Gomes



Fonte: http://revistaantigaportuguesa.blogspot.com/2006_12_10_archive.html²⁶.

Nesse mesmo ano, pelo Decreto n.º 4537, de 18 de Julho, considera-se que não havia “nenhuma razão ponderosa” para que existisse distinção entre as escolas fixas e móveis e que se tornava necessário uniformizar o recrutamento de pessoal docente de umas e outras. Deste modo, os professores das escolas móveis passariam a receber o mesmo vencimento que os das escolas fixas e seriam “equiparados para todos os efeitos de promoção e aposentação”, o que até aí não acontecia.

Em 1919, “visto continuar a impossibilidade de acudir ao estabelecimento de escolas fixas em número bastante para satisfazer a necessidade instantânea de combater o analfabetismo no território da República Portuguesa”, o Governo – atento às vantagens das missões escolares móveis já realizadas – verificou que era preciso aumentar o seu número, fazendo-as acompanhar de fiscalização para que se “assegurassem os bons resultados que se tinham em vista”²⁷.

Pelo Decreto n.º 5336, de 24 de Março de 1919, continuava a reconhecer-se “a impossibilidade de acudir ao estabelecimento de escolas fixas em número bastante para satisfazer a necessidade instantânea de combater o analfabetismo” e que as escolas móveis deveriam ser criadas em locais onde não houvesse escola permanente, mantendo-se os seus

²⁶ Comerciantes de Angra com o inspector na fotografia. De pé, Custódio de Paula Moreira de Sá, Manuel Pereira dos Santos, José Lourenço da Silva, Manuel Martins e Martinho Ribeiro Garcia. Sentados: M. Braz Simões, João Bernardo Gomes, o inspector, e Manuel Batista Couto.

²⁷ Decreto n.º 5386, de 24 de Março de 1919. Preâmbulo.



conteúdos programáticos²⁸. Foi novamente instaurada a Inspeção das Escolas Móveis, desta vez, com dois inspectores sendo um deles o chefe, dois terceiros oficiais, uma dactilógrafa, um contínuo e um servente. O lugar de inspector chefe dos serviços das escolas móveis viria a ser extinto, quatro anos mais tarde, a 19 de Junho de 1923, pelo Decreto n.º 8931.

Pelo Decreto de 24 de Março de 1919, foram também criados dois quadros para estas escolas: um de professores efectivos e outro de professores provisórios. A estes professores era exigido um atestado de bons costumes e outro de adesão às instituições republicanas; continuava a mencionar-se que nenhum pároco poderia ser docente nestas escolas. Para se obter qualificação para a docência das escolas móveis era necessário realizar um exame de habilitação, ao qual o candidato só seria admitido se possuísse “pelo menos, certidão do exame de segundo grau”²⁹. Pelo Decreto n.º 5987, de 1 de Agosto de 1919, foram adoptados os programas dos exames de habilitação para o exercício do magistério primário nas escolas móveis, que constavam dos seguintes conteúdos: análise e gramática; aritmética e sistema métrico; geometria; geografia; história; agricultura; educação cívica e pedagogia.

Alguns anos depois, o Decreto n.º 8200, de 15 de Junho de 1922, referia que “nas escolas móveis só eram feriados os meses de Agosto e Setembro, os domingos, os feriados nacionais, e para cada uma delas, o dia de feriado municipal”; contudo, aos domingos os professores poderiam “realizar palestras”³⁰ sobre temas que interessassem às populações.

Pelo Quadro IV.2. podemos analisar o número de cursos que funcionaram em cada ano lectivo, bem como o número de alunos inscritos e respectivo aproveitamento.

²⁸ *Idem.* Art.ºs 1º, 2º e 3º. Ver Capítulo seguinte.

²⁹ *Idem.* Art.º 36º.

³⁰ Decreto n.º 8200, de 15 de Junho de 1922. Art.º 6º.



Quadro IV. 2. Inscrições nas Escolas Móveis Oficiais

Escolas móveis Oficiais			
Anos	N.º de estabelecimentos	N.º de inscrições	Aproveitamento
1913-1914	257	13. 812	3. 776
1914-1915	236	18. 260	5. 220
1915-1916	243	13. 130	5. 992
1916-1917	225	11. 534	4. 512
1917-1918	220	—	—
1918-1919	187	—	—
1919-1920	330	19. 698	7. 435
1920-1921	330	16. 873	7. 324
1921-1922	330	13. 931	10. 289
1922-1923	317	14. 890	9. 309
1923-1924	319	14. 340	8. 305
1924-1925	311	13. 089	6. 280
1925-1926	318	13. 759	5. 809
1926-1927	305	12. 798	5. 186
1927-1928	289	12. 195	4. 504
1928-1929	269	12. 290	4. 213
1929-1930	302	13. 991	5. 151
Total ³¹		214. 590	93. 305

Fonte: *Anuário Estatístico de Portugal* (cit. por Sampaio, 1969, p. 29).

Pode observar-se um declínio do número das referidas escolas no período durante o qual decorreu a Primeira Guerra, não havendo também, a possibilidade de contabilizar as respectivas inscrições; mas, logo no ano imediatamente seguinte verificámos o maior número de sempre de alunos. Também no ano de 1921/1922 houve um extraordinário aumento de alunos com aproveitamento, embora esse acréscimo seja bastante inferior relativamente às inscrições, facto justificável pelas condições em que se processava o ensino e pelo público-alvo a quem se destinava.

Com a Ditadura Militar, no decurso do ano de 1930 ocorreu a extinção das escolas móveis atendendo a que as mesmas “não satisfaziam ao objectivo invocado para a sua criação,

³¹ Só seria possível contabilizar o número de vezes que os cursos móveis funcionaram em cada estabelecimento.



o qual era a propagação das primeiras noções do ensino primário nas localidades onde não tinha sido possível a fundação de escolas fixas”³². Os professores com habilitação legal passariam para “o quadro docente auxiliar” e os não habilitados teriam o direito de ser admitidos ao Exame de Estado. Ainda pelo mesmo decreto foram criadas as “escolas incompletas nas povoações rurais onde estivessem recenseadas pelo menos trinta crianças em idade escolar”; de carácter provisório, nelas seriam apenas ministradas “as classes do primeiro grau”, enquanto não fosse possível aí colocar professores diplomados; a sua regência seria confiada a uma “pessoa que para o efeito possuisse a necessária idoneidade moral e intelectual”³³.

Finalmente, por Decreto de 30 de Novembro de 1931, “em prol da diminuição do número de iletrados, ou seja da resolução do chamado problema do analfabetismo”, foram criados os postos de ensino – para “a propagação dos conhecimentos que constituem o primeiro grau do ensino primário elementar” –, uma vez que as antigas escolas móveis “exerciam em muitos casos concorrência nociva aos verdadeiros interesses da aprendizagem, retardando, senão impedindo, a introdução dos organismos escolares definitivos ou embaraçando o seu desenvolvimento”. Contudo, os interesses nacionais exigiam que se levasse o ensino da leitura e da escrita aos lugares “recônditos onde a escola elementar ainda não tivesse chegado ou mesmo onde não chegaria tão cedo”³⁴.

3. As escolas móveis no discurso político

Os republicanos depositavam muita confiança nas escolas móveis, com o intuito de que estas combatassem o analfabetismo e de certa forma, constituíssem também em cada localidade um pólo disseminador dos seus ideais. Manuel Bravo, em 1912, na Câmara dos Deputados, defendia que o núcleo dessas escolas constituía uma garantia, para que as poucas vontades, que no país se empenhavam no combate ao analfabetismo, obtivessem agora algum resultado. E sustentava que este era um dos projectos que mais honravam o Parlamento³⁵.

No ano seguinte, o deputado José Tomás da Fonseca louvava as escolas móveis e os seus professores, afirmando que a difusão do republicanismo se deveu às escolas de ensino livre mantidas nos centros republicanos; sendo a maior parte delas regidas por indivíduos sem

³² Decreto n.º 18.819, de 5 de Setembro de 1930. Art.º 31º.

³³ *Idem*. Art.ºs 37º e 38º.

³⁴ Decreto n.º 20.604, de 30 de Novembro de 1931.

³⁵ *Diário da Câmara dos Deputados*, sessão n.º 90, de 15 de Abril de 1912, p.11.



habilitação legal, mas que se mostraram competentes profissionalmente. Referiu ainda que esses cidadãos, sempre de “alma e coração” ao lado dos republicanos, fizeram imensa propaganda antimonárquica, enquanto contribuía grandemente na redução do analfabetismo, ao levar a instrução até às mais recônditas aldeias. Esses profissionais prestaram um grande benefício ao Estado, foi graças a eles que se conseguiu “a campanha formidável contra o clericalismo”, que teve o seu desfecho na expulsão dos Jesuítas e na Lei da Separação³⁶.

Numa entrevista, o ministro da Instrução Pública, Sousa Júnior, afirmava que as escolas móveis “meio indispensável para combater a ignorância” tiveram no orçamento a verba de algumas centenas de contos. Era preciso “agir rapidamente” e não se podia esperar que as pessoas viessem até à escola, esta é que deveria ir até às pessoas. Na sua opinião, a escola “deveria procurar o analfabeto ao atelier, à oficina, à fábrica e ao campo”; fazendo do “combate à ignorância e à miséria” uma prioridade³⁷.

De outro lado, com uma opinião completamente oposta estava o deputado António Albino Mourão sustentando que um “dos escândalos maiores” que se tinha produzido no regime republicano era, sem dúvida, respeitante às escolas móveis. Tinha documentos comprovativos “da incapacidade absoluta” dos seus professores e, a seu ver, era melhor que as escolas estivessem fechadas que ser regidas por professores sem qualificações. Criticava também o facto de as escolas móveis estarem instaladas em cidades, como Lisboa e Porto, quando por lei, apenas deveriam estar em sítios onde não fosse possível haver escolas fixas³⁸.

O deputado Baltasar Teixeira, em 1922, afirmava, com muita tristeza, que em Portugal a percentagem dos analfabetos não estava a diminuir. Não havia escolas fixas suficientes, nem a probabilidade de tão cedo, existir o número de edifícios escolares indispensáveis para que o ensino primário geral fosse ministrado a todas as crianças em idade escolar; e no entanto, existiam apenas trezentas e trinta escolas móveis. Na sua opinião, esse número deveria ser multiplicado várias vezes; mesmo sabendo que algumas estavam sem inspecção há três anos, por falta de verba, e que não desempenhavam o seu serviço como deveriam ou pelo menos como seria legítimo esperar. Apesar de tudo, não via razão para se pôr fim às escolas móveis. Lamentava o facto de terem desaparecido algumas cátedras

³⁶ *Idem*, sessão n.º 48, de 28 de Fevereiro de 1913, p. 26.

³⁷ O ministro da Instrução Pública, *A Federação Escolar*, Porto, 3ª fase, ano II, n.º 73, de 20 de Julho de 1913, p.1.

³⁸ *Diário da Câmara dos Deputados*, sessão n.º 90, de 16 de Maio de 1916, p. 46.



ambulantes e diz não compreender o seu desaparecimento repentino, pois que lá fora, sendo muito bem aceites, multiplicavam-se cada vez mais, e davam óptimos resultados³⁹.

O deputado Ferreira Mira afirmava convictamente que estava a seguir-se “um caminho errado” no que respeita a instrução primária, pois o que convinha era “uma administração concelhia”, mas tendo, por parte do Estado, uma forte e cuidadosa inspecção, onde não seria conveniente distinguir-se entre escolas primárias fixas e escolas primárias móveis. Na sua opinião, deveria ser eliminada a verba destinada aos inspectores das escolas móveis e acabar-se com a sua inspecção privativa, uma vez que não se compreendia, como podiam dois funcionários auxiliados por uma dactilógrafa, inspeccionar todas as escolas móveis do país. E comenta: criaram-se “lugares para abrigar dois inspectores-gerais que nada inspeccionam”⁴⁰.

Também o deputado José de Magalhães, nessa mesma sessão, defendia que os lugares desses inspectores eram desnecessários, porque as escolas móveis tinham o mesmo objectivo das fixas; enquanto estas ofereciam um curso primário completo, aquelas concediam apenas uma parte desse curso. Assim sendo, “os inspectores das escolas fixas estavam bem aptos para fiscalizarem as escolas móveis”⁴¹.

Na mesma linha de pensamento, o deputado Ferreira Mira, dois anos mais tarde, dizia que não compreendia a razão de não serem os mesmos homens a fiscalizar as escolas móveis, uma vez que o Estado os considerava aptos para fiscalizarem as escolas fixas, pois que umas e outras ensinavam pelos mesmos programas. E sugeria que se tomasse o concelho para unidade do serviço de instrução popular, cada um teria um certo número de escolas fixas e uma ou mais escolas móveis, conforme as suas necessidades⁴².

Já em finais da República, o deputado Lourenço Correia Gomes apresentou um projecto de lei, no qual pretendia que fossem criadas escolas primárias móveis militares nocturnas, em todas as freguesias, onde fosse superior a quinze o número de mancebos alistados, na situação de analfabetos. Entre eles os que não provassem saber ler e escrever correctamente, seriam obrigados a frequentar esses cursos e se faltassem sem justificação ficariam sujeitos a uma multa de 2\$50⁴³.

No mesmo ano, o senador Álvaro de Mendonça concordando com o seu colega Ferreira Simas, referiu que a vergonhosa percentagem de analfabetos existente nos recrutas

³⁹ *Idem*, sessão n.º 55, de 22 de Maio de 1922, p. 45.

⁴⁰ *Idem*, sessão n.º 54, de 26 de Maio de 1922, p. 23.

⁴¹ *Idem*, p. 27.

⁴² *Idem*, sessão n.º 106, de 19 de Junho de 1924, p. 25.

⁴³ *Idem*, sessão n.º 32, de 8 de Fevereiro de 1926, p. 35.



era um problema que deveria interessar a todos, e a sua solução só podia passar pelo Ministério da Instrução. A República, “com profunda mágoa”, a seu ver, não desenvolveu convenientemente a instrução do povo, embora reconheça que muito fora feito; também lamenta que “a obra benemérita” das escolas móveis pelo método de João de Deus não tenha tido como devia um maior desenvolvimento⁴⁴.

António Maria Barreto defende no Senado que, devido ao analfabetismo, nas cidades de Lisboa e Porto, se vivia uma vida constantemente “anormal e de desordem”; por “crassa ignorância, havia quem olhasse com certo desdém o ensino das primeiras letras”. Apologista do sistema das escolas móveis, pensa que só através destas se pode “conseguir um grande ataque ao analfabetismo”. Lamenta o facto da existência de apenas trezentas e trinta escolas móveis, e outros tantos professores no auxílio ao ensino primário. Era necessário aumentar o seu número, procurando as receitas onde fosse necessário, para que “uma legião de homens se dedicasse à educação nacional e à educação cívica”⁴⁵.

4. As escolas móveis no discurso dos professores

Borges Grainha, no Primeiro Congresso Pedagógico da Liga Nacional de Instrução, em 1908, defendia convictamente a escola popular, pois ela destinava-se a compensar a falta de alunos, na idade própria. Os adultos que a frequentavam dedicavam-se a uma profissão – quase sempre manual – e ao verem-se confrontados com as dificuldades que a ignorância lhes provocava, procuravam fortalecer o espírito pela instrução intelectual ou moral, e ao mesmo tempo aperfeiçoar a sua profissão (Grainha, 1908, p. 62).

Nesse mesmo Congresso, Lima Basto propôs a criação de escolas móveis profissionais, que, para além do ensino primário, fornecessem também conhecimentos agrícolas, porque considerava de “grande vantagem para o progresso nacional” a educação do povo rural. Essas escolas podiam ser masculinas e/ou femininas, para indivíduos dos doze aos dezanove anos, e poderiam, inicialmente, ter horários nocturnos, enquanto os pais “não se acostumassem” a dispensar os filhos de algumas horas do trabalho. O mesmo autor defendia como ideal para as jovens, filhas de trabalhadores rurais, uma escola complementar doméstica, onde se aprendesse economia doméstica, higiene e pedagogia maternal. Considerava também importante a criação de cursos especiais nocturnos para crianças e adultos, com um programa bastante reduzido, leccionados por professores ou por “particulares

⁴⁴ *Diário das Sessões do Senado*, sessão n.º 59, de 19 de Maio de 1926, p. 16.

⁴⁵ *Idem*, sessão n.º 47, de 20 de Abril de 1926, pp. 3-5.



de boa vontade”, pois não se podia esperar tudo dos poderes públicos, e porque “o esforço individual pode mais que os recursos do Estado”. Na sua opinião, estes cursos ajudariam muito a combater o analfabetismo, à semelhança da escola móvel Maria Cristina, de resultados profícuos no norte do País (Basto, 1908, pp. 82-91).

No Segundo Congresso Pedagógico da Liga Nacional de Instrução, em 1909, a professora Maria Amélia Pereira Brás defendeu o método da *Cartilha Maternal* e a Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus, “benemérita instituição que tantos benefícios tem prestado à instrução popular”. Na sua opinião, a referida associação, com o seu “facho luminoso tinha desbravado mais cérebros das rudezas da ignorância do que todas as escolas do país”. Sustentava ainda que ensinar a ler era uma obrigação do Estado e a difusão do Método João de Deus um dever patriótico (Brás, 1909, p. 135).

João de Barros, nesse mesmo Congresso, como defensor do método de João de Deus, propôs que os congressistas aprovassem o estudo da *Cartilha Maternal* e dos princípios educativos de João de Deus contidos no *Guia teórico e prático* como obrigatório nas escolas normais, pois o mesmo tornava-se indispensável para todo o ensino das primeiras letras, e, em geral, como doutrina orientadora para os professores. Na sua opinião, o Estado deveria subsidiar os jardins-escola onde a *Cartilha maternal* fosse ensinada nas condições mais aproximadas daquelas que o seu autor desejava e preconizava, um meio tanto quanto possível familiar, pois que esta acção não era possível na escola primária (Barros, 1909, p. 102).

No Terceiro Congresso Pedagógico da Liga Nacional de Instrução, Ladislau Piçarra defendia calorosamente as escolas móveis. Na sua opinião, só havia um processo “simples e eficaz” de extinguir rapidamente a “mancha negra do analfabetismo”, era criar ao lado das escolas fixas – destinadas às crianças – escolas primárias móveis para adolescentes e adultos. Para além da leitura, escrita e aritmética, os alunos deveriam aprender desenho, corografia, história pátria e lições de coisas. Cada curso destas missões teria um período mínimo de seis meses, devendo os seus horários, ser organizados de acordo com as especificidades de cada região. Para a sua sustentação e bom funcionamento poderiam conjugar-se os esforços dos municípios, dos particulares e de associações (1912, pp. 35-37).

Saliente-se, alguns anos mais tarde, notas de apoio vindas de dois professores que exerciam o ensino móvel, e que o viam como o melhor propulsor da propaganda cívica e da instrução popular. Na perspectiva de José de Castro, a escola móvel tinha numerosos inimigos que lhe faziam “uma guerra sem tréguas”, quer para acabar com a própria escola, quer para aniquilar os seus professores, que têm revelado muita coragem para permitir que isso aconteça



(Castro, 1916, p. 16). Por seu turno, Morais defendia que as escolas móveis não limitavam a sua acção, “altamente patriótica, a instruir e a educar o povo”, elas iam mais além, por intermédio dos professores escolhidos “dentre aqueles que mais amam a Pátria e a República”, ao promover o engrandecimento das localidades onde funcionavam (Morais, 1916, p. 6). Também João de Barros, em 1920, continuaria a defender a expansão destas escolas, uma vez que, “mercê do Decreto de 29 de Março, (o ensino) está cada vez mais embrulhado e mais indecifrável”, e acreditava no “imediato e largo, larguíssimo derramamento de escolas móveis por todo o Portugal” (Barros, 1920, p.111).

Em contrapartida, existiam vozes críticas relativamente à existência das escolas móveis. Na perspectiva de Alves dos Santos, as escolas móveis exclusivamente para adultos, talvez não resolvessem satisfatoriamente o problema do analfabetismo nacional, por motivos de ordem vária, alguns já denunciados pelos profissionais da pedagogia que tão bem os conheciam; no entanto, não era justo contestar os serviços relevantes dessas escolas à causa da instrução popular, principalmente se estas fossem bem distribuídas e organizadas (1913, p. 266).

Nesse mesmo ano, o professor F. Santos tece críticas negativas às escolas móveis, nomeadamente ao facto de serem nomeados para a sua regência indivíduos sem qualquer formação pedagógica, que não sendo professores, iriam auferir 400\$00. Considerava a situação “uma afronta” para os docentes diplomados, pois estes ganhavam apenas 180\$00 em qualquer outra escola. Outra apreciação deste docente relacionava-se com o inspector privativo dessas escolas, que, residindo em Lisboa, auferia um vencimento de 1200\$00, quando qualquer inspector de círculo poderia desempenhar as mesmas tarefas com uma menor remuneração (1913, p.1). Opinião semelhante tinha o professor César Anjo ao pedir para se pôr fim a “essa pândega das escolas móveis e ao seu inspector, funcionário absolutamente dispensável”, uma vez que qualquer inspector de círculo poderia desempenhar com melhores resultados a mesma tarefa, para além de que o seu vencimento daria para cento e quarenta e cinco cursos nocturnos anuais (1916e, p. 1).

Na opinião do professor F. Freire, as escolas móveis iriam provar “a sua inutilidade”, pois tinham sido mal distribuídas e nunca deveriam estar nas sedes de concelho; havia ainda populações em locais que distavam seis ou mais quilómetros das escolas oficiais, onde a instrução nunca chegou. Outro ponto importante, para este docente, era a regência destas escolas que não deveria ser entregue a indivíduos alheios à instrução, não diplomados, e que contudo, ganhavam 400\$00 (Freire, 1913, p. 2).



Mais crítico ainda revelava-se António Walgode, nas páginas que habitualmente escrevia, como director da *Educação Nacional*, onde afirmava que as escolas móveis não serviam para ensinar, mas para “anichar os afillhados”. A sua distribuição não era feita conforme as necessidades das populações, mas segundo as “indicações dos caciques”, estando algumas colocadas ao lado das oficiais. Em relação aos docentes destes estabelecimentos, as suas críticas subiam de tom ao declarar que “os professores das escolas móveis eram: o seminarista que não tomou ordens, o padre a quem as tiraram, o sapateiro sem freguesia, a costureira nas horas de ócio, ou seja, eram os que falharam na carreira que abraçaram primitivamente”. Considerava que a instituição dessas escolas não era “uma cruzada nobre” contra o analfabetismo, era uma “creche de falhados” (Walgode, 1917a).

Pelos testemunhos aqui expostos, deduzimos que o consenso nunca existiu em relação às escolas móveis, ao longo dos seus anos de funcionamento. Defendidas por uns e atacadas por outros, as polémicas eram recorrentes. Diversos articulistas, na sua grande maioria, eles próprios também professores, zurziam nas suas crónicas a falta de profissionalização e de habilitação dos docentes das escolas móveis e a localização das referidas escolas. Apesar do carinho que lhes foi votado nos círculos republicanos, a verdade é que elas se limitavam à alfabetização. E, segundo Nóvoa, terão aberto precedentes que a Ditadura soube aproveitar para a criação das escolas incompletas em 1930, e dos postos escolares⁴⁶ em 1931. Outra das suas fragilidades foi a lógica da colocação de professores que se regeu sempre por um carácter político e não por critérios profissionais, uma vez que para aí leccionar bastava ter-se a instrução primária e lealdade pela causa republicana (Nóvoa, 2005, p. 85).

5. A implementação de cursos nocturnos

Valendo-nos de um estudo de Rogério Fernandes, diremos que até ao ano de 1866 existiam sessenta e dois cursos nocturnos, com 2.866 alunos matriculados, que eram pagos com o esforço das câmaras, de particulares e do Estado. Graças à pequena intervenção governamental estes cursos declinaram rapidamente no espaço de dois anos, uma vez que os poderes públicos foram claramente incapazes de responder a este desafio. No entanto, a partir de 1870, os movimentos associativos vêm reforçar a alfabetização de adultos, sobretudo através das ideologias do anarquismo, socialismo e republicanismo. Segundo este autor, D.

⁴⁶ Para aprofundar os conhecimentos sobre os postos de ensino veja-se Mónica (1978) - Teodoro (2001).



António da Costa comprometeu-se a atribuir uma verba aos fundadores dos cursos para adultos, contudo, com a reforma de Rodrigues Sampaio foi abolida esta atribuição genérica, mas concedida às câmaras, a faculdade de criar para adultos, cursos nocturnos, dominicais ou temporários, sendo regidos pelos professores das respectivas escolas mediante uma gratificação. Também a Igreja Católica através da União Católica intensificou a criação de gabinetes de leitura, pequenos clubes católicos juvenis, entre outras acções (Fernandes, 1993, pp. 121-125).

O Regulamento geral do ensino primário de 18 de Junho de 1896 faz referência aos cursos nocturnos, os quais se destinavam a proporcionar “a adultos e a rapazes de mais de doze anos de idade, a instrução primária que eles não tenham podido adquirir ou completar”⁴⁷. Estes cursos estabelecer-se-iam, preferencialmente, nas escolas centrais e seriam regidos pelos professores da escola mediante uma gratificação. A abertura das aulas processava-se em Outubro e o fecho no último dia do mês de Abril, podendo prolongar-se até ao final do ano lectivo “quando se reconhecesse que pelo menos dez dos seus alunos” ficariam aptos para o exame final, nesse tempo restante⁴⁸. Os cursos teriam a duração de duas horas por noite e os dias lectivos seriam os mesmos que para os cursos diurnos.

O citado regulamento refere-se também aos cursos dominicais, sendo estes destinados ao sexo feminino; com aulas “aos domingos e dias santificados” e, abrindo e fechando nos mesmos dias que as aulas diurnas; as passagens de classe seriam feitas “em fins do terceiro, sexto e último mês do ano lectivo”⁴⁹. Estas disposições foram mantidas na íntegra pelo Decreto n.º 4, de 19 de Setembro de 1902, quer no que se refere aos cursos nocturnos, quer aos dominicais.

O Decreto de 29 de Março de 1911, e mais tarde, o Decreto n.º 2387, de 12 de Maio de 1916, referem: “As câmaras municipais criarão nos termos do presente decreto, cursos nocturnos, missões escolares, cursos dominicais e outros análogos, para extinção do analfabetismo em ambos os sexos, naquelas localidades, onde as circunstâncias o exigirem”⁵⁰. O Decreto de 26 de Julho de 1911 – primeiro capítulo do regulamento do ensino primário –, refere: “Todos os cidadãos acima da idade escolar que não tiveram aprovação no grau

⁴⁷ Regulamento geral do ensino primário, de 18 de Junho de 1896. Art.º 54º.

⁴⁸ *Idem.* Art.º 58º.

⁴⁹ *Idem.* Art.ºs 65º, 66º, 67º.

⁵⁰ Decreto n.º 2387, de 12 de Maio de 1916. Art.º 33º.



elementar, terão direito, nas localidades onde houver cursos oficiais para adultos, à matrícula em qualquer altura do ano lectivo e frequência desses cursos durante doze meses”⁵¹.

Pelo Decreto n.º 1190, de 16 de Dezembro de 1914, foram criados cursos nocturnos móveis, para o ano lectivo 1915/1916: vinte em Lisboa, seis em Aveiro, nove em Coimbra, e sete em Viseu. Cada professor destes cursos iria receber a gratificação de 12\$00 mensais. Ainda nesse mesmo ano, e pelo Decreto n.º 1196, de 21 de Dezembro, são criados mais cursos nocturnos móveis, em vários distritos: seis em Beja, oito em Braga, cinco em Bragança, seis em Castelo Branco, cinco em Évora, quatro em Faro, sete na Guarda, cinco em Leiria, seis em Lisboa, onze em Portalegre, dezasseis no Porto, cinco em Santarém, oito em Vila Real, dois no Funchal, um em Angra do Heroísmo, seis na Horta e três em Ponta Delgada. E a 6 de Janeiro, pelo Decreto n.º 1258, são criados doze cursos nocturnos, nas zonas centro e norte do país.

Pelo Decreto n.º 2887, de 5 de Dezembro de 1916, foi autorizada a criação de “cursos nocturnos para analfabetos de um e outro sexo”, nas localidades onde existissem escolas oficiais. Estes cursos serão regidos pelo professor da escola durante os sete meses que funcionarem. O Decreto n.º 2909, de 20 de Dezembro do mesmo ano, também alude aos cursos nocturnos móveis com a duração de sete meses e que poderiam ser prorrogados até dez meses. Os encargos com estes cursos pertenceriam primeiramente às corporações administrativas, aos particulares e na impossibilidade destes, o próprio Governo tomaria a seu cargo, as referidas despesas. A sua organização e instalação seriam da responsabilidade da Primeira Repartição de Instrução Primária, e também aqui, à semelhança das escolas móveis, os professores leccionavam dois cursos: um diurno para crianças dos dois sexos, com a duração de cinco horas e outro nocturno para adultos dos dois sexos, com a duração de três horas. Os professores teriam que comunicar as faltas, a frequência e o aproveitamento dos alunos por meio de mapas mensais e anuais. No final do ano haveria um exame, onde seriam júris o professor do curso e o professor da escola oficial mais próxima, presididos por um inspector.

O Quadro IV.3. permite-nos ter uma estimativa do número de alunos inscritos em cursos diurnos e nocturnos, no entanto esta observação revela-se bastante incompleta, quer em relação a alguns anos, dos quais não existem quaisquer dados, quer também relativamente a outros elementos, como frequências, aproveitamento e exames, dos quais não encontrámos também quaisquer registos.

⁵¹ Decreto de 26 de Julho de 1911. Artº10º.



Quadro IV. 3. Inscrições nos cursos diurnos e nocturnos

Anos	N.º de inscrições	
	Cursos diurnos	Cursos nocturnos
1913-1914	—	—
1914-1915	10 260	8000
1915-1916	7 906	5 224
1916-1917	6 787	4 747
1917-1918	—	—
1918-1919	—	—
1919-1920	12 055	7 643
1920-1921	9 661	7032
1921-1922	Não encontrámos elementos.	
1922-1923		
1923-1924		
1924-1925		
1925-1926		
1926-1927		
1927-1928		
1928-1929		
1929-1930		

Fonte: *Anuário Estatístico de Portugal* (cit. por Sampaio, 1969, p. 29).

O Decreto n.º 6137, de 29 de Setembro de 1919, dedica o capítulo X aos cursos nocturnos, cujos locais de funcionamento são determinados pelas juntas escolares. Destinam-se a indivíduos de ambos os sexos, com idades superiores a catorze anos, que poderão prestar provas finais do ensino primário geral. A matrícula nestes cursos é permanente; contudo, os mesmos podiam encerrar se tivessem uma frequência média inferior a dez alunos. Os programas estavam a cargo das juntas escolares e dos professores, devendo deles constar “pelo menos leitura, escrita, cálculo e noções de ciências”⁵².

A partir desta data nada mais encontrámos de importante, na legislação sobre estes cursos; no entanto, parece-nos relevante deixar aqui a opinião de alguns professores sobre os mesmos. José Nunes da Graça, no Terceiro Congresso Pedagógico da Liga Nacional de Instrução, reconhecia a necessidade da difusão dos cursos nocturnos como a solução mais fácil, rápida e económica para a redução do analfabetismo, num país onde nunca a instrução

⁵² Decreto n.º 6137, de 29 de Setembro de 1919. Art.º 164º.



do povo logrou ocupar lugar de honra nos orçamentos do Estado. Defendia também a existência de escolas temporárias, funcionando a meio tempo, nos locais onde se juntassem grande número de indivíduos, por ocasião de trabalhos agrícolas; podendo, assim, os cursos nocturnos irem para onde não fosse possível a frequência diurna. E referiu, ainda, alguns dos problemas mais comuns com que se debatiam os cursos nocturnos existentes: (i) as verbas diminutas de expediente atribuídas às escolas onde funcionam, (ii) a luta dos professores contra o abandono escolar, (iii) a má vontade, a indiferença, e por vezes, a declarada oposição dos influentes locais, avessos à instrução do povo.

Este professor considerava que os duzentos e cinquenta cursos nocturnos em funcionamento no país, “era pouco, era nada”, e que se o número deles fosse igual ao número de escolas teríamos cerca de seis mil e duzentos, os quais poderiam reduzir anualmente em noventa mil o número de analfabetos, com um gasto de trezentos e setenta e dois contos. Nestes cursos deveriam matricular-se adultos inteiramente analfabetos, e como complemento pedagógico ou ampliação de conhecimentos seriam preferíveis “as leituras, as lições públicas e as conferências populares educativas” (Graça, 1912, pp. 19-31).

Por sua vez, o professor Nunes Chaves, preocupado com os jovens militares, propôs que “para honra, glória e bom-nome da nacionalidade” fossem criadas em todos os regimentos tantas escolas quantos fossem os grupos de quarenta soldados analfabetos, e que estes permanecessem no exército até aprender a “ler, escrever e contar”. Atendendo a que o serviço militar era obrigatório, a medida facilitaria certamente a extinção do analfabetismo (Chaves, 1912, pp. 176-177).

Na imprensa de Educação e Ensino, em 1913, o professor Ulisses Machado criticava o funcionamento dos cursos nocturnos, pois apenas com duas horas, o professor não tinha tempo para todos os alunos que se inscreviam, quase sempre à volta de cinquenta, e das quatro classes; alguns iam desistindo ao longo do curso porque viam não estarem a aproveitar nada. No seu entender, dos doze cursos por ano “nem meia dúzia de analfabetos aprendeu a ler em mais de dez anos, embora fosse elevado o número dos se tivessem habilitado ao 1º e 2º graus”. E de cem professores que regiam os cursos diurnos, era difícil arranjar doze para os cursos nocturnos, pois que os próprios reconheciam “que era inglório um trabalho tão fatigante e mal remunerado” (Machado, 1913, p.1).

No entanto, a grande maioria dos professores era unânime na defesa dos cursos nocturnos, até porque o facto de trabalharem mais horas, significava mais algum dinheiro extra nos seus exíguos orçamentos. Acresce que muitos professores estavam convictos de que



as escolas móveis ficavam bastante mais caras ao Estado. Sem nos debruçarmos sobre os orçamentos de uns e outros, questionamo-nos sobre o verdadeiro impacto que ambos tiveram na redução do analfabetismo, pois sabemos da sua persistência ao longo das décadas seguintes até 1950. No entanto, queremos acreditar no considerável contributo destes cursos à causa da alfabetização.

6. O contributo de instituições particulares

Foi durante a segunda metade do século XIX, graças à iniciativa do associativismo laico, que os cursos de instrução primária para adultos começaram a ganhar algum desenvolvimento. Várias associações patronais e operárias, e outras instituições de cariz marcadamente político intervieram nesta cruzada para expandir a instrução elementar. Tanto o Partido Socialista, como o Republicano esbarravam no analfabetismo das classes populares, o que constituía um grave impeditivo para a propagação das suas ideologias; assim, muitos foram os centros, associações, grémios, clubes e academias que se empenharam vivamente na difusão do ensino.

António Candeias refere a existência, no primeiro quartel do século XX, de um significativo conjunto de iniciativas na área da educação à margem do Estado. A maioria delas estava ligada a associações de classes profissionais que, através da propaganda política e ideológica, pretendiam a formação de “um homem livre, racional e integral” para a construção de uma nova sociedade. Esse homem seria livre dos dogmas da religião e do Estado, racional ao ter como critério a verdade provada pela ciência, e integral ao desenvolver de forma global as suas potencialidades intelectuais e afectivas. A proliferação destas instituições era frequentemente acompanhada pela abertura de “aulas de primeiras letras” que funcionavam em locais anexos, e eram, sobretudo, dirigidas a um público urbano e operário sem instrução, pois o analfabeto era visto como “algo manipulável, um cego perdido no nevoeiro da vida” que precisava de instrução (Candeias, 1994, pp. 131-132).

Segundo o mesmo autor, estas “escolas operárias”⁵³, para além dos cursos nocturnos destinados a adultos, asseguravam também aulas diurnas para crianças, cujos programas e currículos eram semelhantes aos oficiais. Estas escolas, controladas pelo aparelho sindical,

⁵³ O autor delimita quatro arcos temporais para a existência destas escolas: (i) uma 1ª fase de 1900 a 1916, que marca a fundação das comissões escolares; (ii) uma 2ª fase de 1916 a 1924, que marca o período áureo de expansão associado a uma autonomização financeira e pedagógica; (iii) uma 3ª fase de 1924 a 1927, que assinala o início do declínio e retracção do movimento operário português; (iv) uma 4ª e última fase de 1927 a 1934, que consolida o salazarismo, e põe termo ao sindicalismo livre (Candeias, 1994, pp.141-142).



demarcavam-se de outras dirigidas por associações de beneficência, ou ligadas à Igreja. Elas preenchiam o vazio deixado pelos organismos estatais ao organizar a manutenção do consumo, das bolsas de trabalho, das escolas, das bibliotecas, das universidades populares e de inúmeras actividades culturais. A maioria destas escolas era gerida por uma “comissão escolar” que se encarregava das questões económicas, sociais e culturais, enquanto os aspectos pedagógicos só apareceriam referenciados três anos mais tarde. Essas comissões eram eleitas dentre os membros da assembleia-geral dos diferentes sindicatos, e algumas regiam-se mesmo por um estatuto deliberadamente lavrado para o efeito, o que denota uma grande preocupação pelas questões educativas (Candeias, 1994, pp. 135-149). Pelo Quadro IV.4. podemos constatar que essas escolas predominavam em Lisboa e Sul do país, estando menos divulgadas no Norte.

Quadro IV.4. Escolas operárias entre 1917 e 1925

Escolas operárias entre 1917 e 1925	
Alentejo	7
Algarve	2
Lisboa e Margem Sul	25
Norte do país	2
Porto	5
Total	41

Fonte: Candeias (1994, pp. 150-152).

Candeias refere ainda que o número dessas escolas poderia ter sido maior, sobretudo na zona de Lisboa, onde nem todas foram contabilizadas⁵⁴. E sugere mesmo que por volta de 1920 haveria na capital tantas escolas ligadas ao movimento operário como escolas do Estado (1994, p.153). O Quadro IV.5. permite-nos constatar que os sectores profissionais mais preocupados com as questões educativas se situavam nos sindicatos operários e na construção civil.

⁵⁴ Concretamente, as escolas controladas por *A Voz do Operário*, que seriam em número de 47 (Candeias, 1994, p. 152).



Quadro IV.5. Distribuição das escolas por sectores profissionais

Sectores profissionais	
Centros de Estudos Sociais	4
Construção civil	10
Corticeiros	1
Empregadas domésticas	1
Forças armadas	2
Metalúrgicos	1
Mineiros	1
Sector de serviços	5
Sindicatos ferroviários	3
Sindicatos marítimos	4
Sindicatos operários	29
Sindicatos rurais	3
Tabaqueiros	1
Tamanqueiros	1
Têxteis	1
União operária	3

Fonte: Candeias (1994, p.152).

O professor Agostinho José Fortes⁵⁵ reconhecia como “uma verdade incontestável” no Primeiro Congresso Pedagógico da Liga Nacional de Instrução, que o Estado português não consagrava à instrução popular todo o carinho e toda a boa vontade que lhe poderia

⁵⁵ Diplomado pelo Curso Superior de Letras, Agostinho Fortes regeu diversas disciplinas na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Em 1911, substituiu Consiglieri Pedroso na regência da cadeira de História Geral. Participou activamente no movimento pedagógico do princípio do século XX, nomeadamente através da apresentação de comunicações aos congressos pedagógicos promovidos pela Liga Nacional de Instrução. Paralelamente, Fortes teve uma presença muito regular na imprensa de Educação e Ensino, deixando inúmeras notas e apontamentos sobre matérias educativas e didácticas. Também foi professor do ensino livre, actividade reveladora da importância que, no início do século XX, os docentes universitários dedicavam à tarefa de preparação dos alunos do ensino secundário (Nóvoa & Bandeira, 2003).



dispensar e de que ela tanto carecia. Referindo-se ao ensino particular, expressou que este se preocupava demasiado com “as cartas de exame”, enquanto descurava a habilitação de indivíduos capazes de “entrar desafogadamente na luta pela vida”. No entanto, e apesar disso, louvou a iniciativa privada, uma vez que existiam ainda poucos “apaixonados” pela actividade, e não deixou de citar, respeitosamente, muitas destas instituições que tanto estavam a contribuir para a difusão da instrução (1908, pp. 173-174).

Também, o professor Alves dos Santos referia que os serviços prestados à causa do ensino por estas instituições eram já consideráveis e apontava como exemplos: a Liga de Educação Nacional, a Sociedade de Estudos Pedagógicos, os vários centros republicanos, as escolas populares das associações de classe, as escolas móveis Maria Cristina e João de Deus, entre outras. Para ele, todo este movimento definiu uma verdadeira corrente de opinião em matéria de educação; era uma reacção enérgica dirigida contra o providencialismo do Estado, que só tinha servido para estagnar as energias latentes da raça portuguesa. O autor defendia que a organização das escolas deveria entregar-se a todos quantos mostrassem competência para a exercer, e moralidade para a salvaguardar (Santos, 1913, pp. 119-123).

Algumas destas associações veriam o seu mérito confirmado anos mais tarde, com a atribuição de um subsídio estatal. Registe-se a Liga Popular que auxiliou o Estado “na patriótica missão” de reduzir o analfabetismo, com a criação de cursos nocturnos, fixos e móveis, para o ensino de adultos analfabetos. As bases da Liga estavam elaboradas em harmonia com o funcionamento das escolas oficiais, e porque também se pretendia “uma solução rápida” para a resolução do problema, o Governo republicano concedeu-lhe um subsídio de 1000\$00, pela Lei Orçamental de 30 de Julho de 1914. A referida sociedade comprometia-se, por seu turno, a enviar relatórios trimestrais das suas actividades e a ser fiscalizada pela Inspecção das Escolas Móveis⁵⁶.

Outras associações com os mesmos objectivos foram surgindo um pouco por todo o país, mas foi junto da capital que o seu número mais cresceu. E como também estas sociedades de instrução “se comprometiam a manter, durante um período não inferior a sete meses, um curso para adultos analfabetos” ser-lhes-ia atribuído um subsídio de 80\$00 “para auxiliar a manutenção dos referidos cursos” que venceria “findo o primeiro mês de funcionamento das aulas”⁵⁷. O Quadro IV.6. indica-nos as associações que foram contempladas com o respectivo subsídio.

⁵⁶ Decreto n.º 1064, de 18 de Novembro de 1914.

⁵⁷ Decreto n.º 1065, de 18 de Novembro de 1914.



Quadro IV. 6. Sociedades subsidiadas em 1914

Concelho	Localidades	Nome das sociedades
Caldas da Rainha	Caldas da Rainha	Escola Filhos do Povo Trabalhador
Chaves	Chaves	Liga Flaviense de Instrução e Beneficência
Ferreira do Alentejo	Ferreira do Alentejo	Comissão Escolar de Beneficência e Ensino
Figueira da Foz	Figueira da Foz	Associação Instrução Popular
Lisboa	São João do Estoril	Soc. de Educação Social
Lisboa	Lumiar	Soc. de Instrução e Beneficência J. Estêvão
Ponte de Lima	Ponte de Lima	Centro Escolar Republicano de Lima
Porto	Valbom	Soc. Escolar Republicana Pádua Correia

Fonte: Elaboração pessoal a partir do Decreto n.º 1065, de 18 de Novembro de 1914.

As Sociedades de Instrução Militar Preparatória não foram esquecidas pelo Governo, uma vez que se destinavam não só a “regenerar fisicamente a mocidade portuguesa, ministrando-lhe a instrução mais própria, para a tornar apta à defesa nacional”⁵⁸, mas também a desenvolver “intelectualmente os mancebos” que nela se incorporavam, pois que entre eles existia uma elevada percentagem de analfabetos. Para além desta missão, algumas destas sociedades prontificaram-se a ensinar adultos analfabetos não incorporados, pelo que também lhes foi atribuído “um subsídio de 80\$00”⁵⁹. Pelo Quadro IV.7. podemos observar que todas estas associações subsidiadas se localizavam em Lisboa.

⁵⁸ Decreto n.º 1066, de 18 de Novembro de 1914.

⁵⁹ *Idem.*



Quadro IV. 7. Sociedades de Instrução Militar subsidiadas em 1914

Concelho	Localidades	Nome das sociedades
Lisboa	Rua do Guarda-Mor	S. I. M. n.º 2
Lisboa	Rua das Amoreiras	S. I. M. n.º 4
Lisboa	Vila Franca	S. I. M. n.º 30
Lisboa	Alhandra	S. I. M. n.º 32

Fonte: Elaboração pessoal a partir do Decreto n.º 1066, de 18 de Novembro de 1914.

Nesse mesmo ano de 1914, pelos “bons serviços prestados” pela Associação do Vintém das Escolas do Porto e pelo “bom aproveitamento” da Liga de Instrução de Viana do Castelo, ambas com cursos de aperfeiçoamento para adultos e cursos de alfabetização, também lhes foi atribuída a verba de 200\$00⁶⁰.

No ano seguinte, o subsídio de 80\$00 é dado novamente a algumas destas entidades, e a outras que ainda não tinham sido contempladas anteriormente, porque continuavam “a auxiliar o Estado na extinção do analfabetismo”, a promover a frequência escolar e ainda “mantinham um curso para adultos analfabetos, por um período de tempo não inferior a sete meses”⁶¹. Pelo Quadro IV.8. notamos que a maioria das entidades subsidiadas se situa em Lisboa e na Zona Sul, embora existam algumas noutros pontos do país.

⁶⁰ Decreto n.º 1068, de 18 de Novembro de 1914.

⁶¹ Decreto n.º 2034, de 9 de Novembro de 1915.



Quadro IV. 8. Sociedades subsidiadas em 1915

Concelho	Nome das Sociedades
Algés	Centro Escolar Pátria Nova
Aljustrel	Associação de Classe dos Mineiros
Barreiro	Centro Republicano Português
Barreiro	Centro Escolar Eleitoral Estêvão de Vasconcelos
Caldas da Rainha	Escola Filhos do Povo Trabalhador
Castelo Branco	Associação dos Corticeiros
Figueira da Foz	Associação de Instrução Popular
Gondomar	Centro Pádua Correia
Lavradio	Centro Escolar Republicano
Lisboa	Soc. Instrução Militar Preparatória n.º 2, n.º 4 e n.º 9
Lisboa	Núcleo de Instrução Luz
Lisboa	Associação Escolar Liberal
Lisboa	Centro Escolar Republicano de Santos
Lisboa	Centro Escolar Republicano de Belém
Lisboa	Grémio da Educação do Povo
Lisboa	Soc. Instrução Beneficência de José Estêvão
Lisboa	Centro Escolar Dr. Afonso Costa
Lisboa	Escola Cantina Dr. Manuel de Arriaga
Lisboa	Caixa de Socorros a Estudantes Pobres
Lisboa	Centro Eleitoral Defensores da República
Lisboa	Centro Escolar Dr. Alexandre Braga
Lourinhã	Soc. Instrução Militar Preparatória n.º 8
Marinha Grande	Liga Nacional de Instrução
Monchique	Centro Republicano Democrático
Montelavar	Associação de Classe dos Canteiros e Cabouqueiros
Oeiras	Universidade Infantil



Ponte de Lima	Centro Republicano Escolar
Rio Tinto	Centro Republicano Democrático
Santarém	Centro Republicano Eleitoral Democrático
Santo Tirso	Centro Republicano Democrático
Sardoal	Centro Escolar Democrático Andreense
Setúbal	Centro Republicano Democrático
Tavira	Centro Liberal Teixeira de Azevedo
Valadares	Centro Republicano Democrático

Fonte: Elaboração pessoal a partir do Decreto n.º 2034, de 9 de Novembro de 1915.

Em 1916, à semelhança de anos anteriores, e pelos Decretos n.º 1191 e n.º 1193, ambos de 16 de Dezembro, foi atribuído o subsídio de 80\$00 a algumas agremiações que se propuseram “auxiliar o Estado na extinção do analfabetismo. As referidas associações comprometiam-se não só a promover a assistência escolar como também a manter um curso nocturno para adultos por um espaço de tempo não inferior a sete meses”. Através do Quadro IV.9. podemos observar as associações subsidiadas em 1916.



Quadro IV. 9. Sociedades subsidiadas em 1916

Concelho	Localidade	Nomes das Associações
Barreiro	Barreiro	Centro Republicano Português
Barreiro	Lavradio	Centro Escolar Republicano
Barreiro	Barreiro	Centro Republicano Estêvão de Vasconcelos
Gaia	Valadares	Centro Republicano
Lisboa	Sacramento	Comissão Paroquial Republicana
Lisboa	4º Bairro	Centro Evolucionista do 4º Bairro
Lisboa	Lisboa	Centro Nocturno O Trabalhador
Lisboa	Lisboa	Centro Escolar Dr. Afonso Costa
Monchique	Monchique	Centro Democrático
Santarém	Santarém	Centro Eleitoral Republicano Democrático
Setúbal	Setúbal	Centro Republicano Democrático
Tavira	Tavira	Centro Republicano Democrático
Tavira	Tavira	Centro Republicano Capitão Leitão

Fonte: Elaboração pessoal a partir dos Decretos n.º 1191 e n.º 1193, ambos de 16 de Dezembro de 1916.

Pelo exposto vemos que a maior parte destas sociedades subsidiadas estavam sob a alçada do partido Republicano, apesar de surgirem de iniciativas privadas. E, ainda que, em número insuficiente, acreditámos, que certamente, deram o seu contributo na divulgação da alfabetização.

Capítulo V



**Os conteúdos escolares
segundo as propostas governamentais**



“Bê-à-bá; bê-é-bé...

O tanque ficava atestado de lágrimas. Os olhos de todos nós pareciam fontes a enchê-lo.

Resolvido o problema passávamos à História.

— Quem foi o fundador da Dinastia de Avis?

— Foi D. João primeiro, o de Boa Memória, assim cognominado porque...

O rosto do senhor Botelho ia-se desanuviando. E, quando chegávamos à Educação Cívica, depois da Corografia também papagueada (Nogueira, Bornes, Padrela, Marão, Larouco, Gerês...), a vida parecia um mar de rosas. O mestre falava da pátria, da família, do bom cidadão, e do alto significado da festa da árvore, que já pouco demorava, para a qual andávamos a ensaiar o hino”.

(Miguel Torga, [2003], p.17).



1. A evolução dos programas escolares desde a implantação da República até 1916

A elaboração de programas escolares, bem como o funcionamento dos sistemas educativos, foram sempre inspirados ou comandados por finalidades ou objectivos claramente explicitados pela Igreja ou pelo Estado e adoptados pelos autores de projectos ou ensaios sobre educação. Os modelos educativos modernos são, de alguma maneira, produtos do sistema social e, ao mesmo tempo, um meio privilegiado de continuar esse sistema. Há uma transmissão de modelos sociais relativos ao trabalho, às relações de autoridade, à dependência da instituição escolar e do poder, às modalidades da formação do aluno, à “difusão das ideias verdadeiras” e dos valores ditos universais (Léon, 1983a, pp. 109-116). Depois da revolução industrial, a relação escola/sociedade serve um conjunto diverso e complexo de interesses tendo como base comum a preparação social dos indivíduos aperfeiçoando-os em valores sociais tais como: formação do carácter e da cidadania, reflexão sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, desenvolvimento da capacidade para o trabalho visando uma sólida formação geral que permita o progresso da sociedade (Pacheco, 2001, p. 52).

O projecto republicano para uma revolução cultural impunha a interiorização de valores laicos alternativos ao catolicismo. A religião seria incompatível com o progresso e desprovida de função na sociedade moderna; tendo sido uma presença constante nos programas escolares, desde o Antigo Regime até ao início da 1ª República, a Doutrina Cristã foi abolida das escolas¹. Era, então, importante desenvolver “uma nova unidade espiritual e moral da nação” com todos os portugueses “unidos à volta da ideia de república”, dos valores que lhe estão associados e das suas novas instituições. A escola do ensino primário tornou-se um lugar privilegiado para recriar ideias e aspirações comuns a todos; a educação moral e cívica seria o ponto de partida e o suporte da nova formação dos portugueses (Pintassilgo, 1998, p. 113).

Pintassilgo (1998) faz uma distinção, no âmbito do republicanismo, entre a escola laica e a escola neutra. A primeira detém “um papel mais activo e militante na gradual extinção das crenças religiosas”; e exerce “uma restrição mais severa às práticas culturais e à difusão pública dos símbolos religiosos”; possui ainda uma maior vocação para formar a consciência das crianças num quadro de valores claramente referenciados. A escola neutra procura apenas “separar os campos da educação e da religião”, aceita “a livre existência de

¹ Decreto de 22 de Outubro de 1910.



crenças e cultos religiosos” enquanto procura formar “uma consciência livre e autónoma” (Pintassilgo, 1998, pp. 99-100).

A 1ª República não rompeu propriamente com o período monárquico no que se refere aos programas de ensino. Neste capítulo, ensaiaremos uma abordagem aos conteúdos escolares e às alterações sofridas pelos mesmos, com o objectivo de compreender se tiveram uma importância significativa no combate ao analfabetismo. Tentando satisfazer esta inquietação, centrámos o olhar nos programas elaborados desde 1894 até 1926, alargando, assim, os anos de pesquisa porque era necessário compreender o que estava antes da reforma de 29 de Março de 1911, para uma perspectiva mais abrangente.

No Regulamento geral do ensino primário, de 18 de Junho de 1896, havia quatro classes ascendentes, as três primeiras constituíam o 1º grau, e a quarta, o 2º grau². Antes da apresentação do programa de cada disciplina propriamente dito, era expresso um aconselhamento sobre a maneira de proceder. Assim, o ensino da leitura deveria sempre aliar-se “com o da ortografia prática”, mas primeiramente era necessário “fazer a análise da palavra falada, decompor sílabas e relacioná-las com as letras do alfabeto”, e só depois o professor começaria por ensinar primeiro “as vogais orais e algumas consoantes representando um só valor”, seguindo-se a “leitura de sílabas, palavras e frases”; os exercícios de leitura teriam de conter “conhecimentos úteis e conselhos práticos”. Para “as classes mais atrasadas, era conveniente não abandonar de todo os processos de leitura por sílabas e por palavras”, mas o professor também “deveria exigir uma pronunciação pura e bem articulada”. Para a escrita as recomendações situavam-se “na posição do corpo”, na colocação correcta do papel, do tinteiro e da pena; ainda, no uso desta última utilizar-se-iam “modelos manuscritos de letra caligráfica, tendo em atenção a aquisição de “uma letra corrida variada, legível e elegante”. Na aritmética, recomendada como “absolutamente prática”, deveriam empregar-se “processos intuitivos”, evitar-se “todas as definições e demonstrações”, e utilizar somente problemas designados de simples, onde o aluno tivesse de fazer “uma só das operações fundamentais”³.

A doutrina cristã e moral deveria ser ensinada “por meio de histórias e narrativas apropriadas” tiradas do “antigo e novo testamento, da história profana e dos assuntos das lições de leitura” e tinha o objectivo de “formar o coração das crianças para o bem e para o justo”. Pelo Quadro V.1. podemos ver as disciplinas que constituem o programa elementar de ambos os graus pela ordem em que aparecem no respectivo regulamento. No Anexo n.º 9,

² Regulamento geral do ensino primário, de 18 de Junho de 1896.

³ *Idem*. Programas do ensino elementar, 1º grau.



debruçamo-nos sobre os conteúdos – apresentados de forma resumida – do programa do 1º grau.

Quadro V.1. Disciplinas do ensino primário em 1896

1º grau	2º grau
Leitura;	Língua materna;
Escrita;	Escrita;
Operações fundamentais de aritmética e noções do sistema legal de pesos e medidas;	Aritmética; sistema legal de pesos e medidas; geometria elementar;
Doutrina cristã e moral;	Moral;
Desenho;	Desenho;
Trabalhos manuais;	Trabalhos manuais;
Ginástica.	Elementos de cronologia, de geografia e de história pátria;
—	História de Portugal;
—	Ginástica.

Fonte: Elaboração pessoal a partir do Regulamento geral do ensino primário, de 18 de Junho de 1896.

Pelo Decreto n.º 8, de 24 de Dezembro de 1901, o ensino continuava organizado em dois graus, e embora não houvesse qualquer especificação em relação à sua linha divisória, tudo leva a crer que funcionaria nos mesmos moldes de 1896: as três primeiras classes constituíam o 1º grau e a quarta classe, o 2º grau. As crianças que não obtivessem o certificado do 1º grau até aos doze anos poderiam continuar a frequentar a escola. No entanto, se esta fosse regida por uma professora, não poderia haver crianças com mais de catorze anos. As aulas eram dadas por um professor para as crianças do sexo masculino e por uma professora para as turmas que fossem mistas ou do sexo feminino, estando também determinado que haveria uma escola primária para cada sexo, em cada freguesia.



No Capítulo I deste Decreto, vêm contempladas, sucintamente, as disciplinas que compõem os dois graus conforme podemos observar pelo Quadro V.2. e que são basicamente as mesmas do programa anterior. De salientar apenas que surgem ordenadas, embora não haja qualquer referência, nem qualquer recomendação sobre essa mesma ordem. Também os conselhos pedagógicos sobre cada disciplina desaparecem quer do decreto, quer do seu regulamento.

Quadro V.2. Disciplinas do ensino primário em 1901

1º grau	2º grau
1º Leitura ⁴ ;	Todas as matérias de 1º grau e ainda:
2º Escrita;	1º Conhecimento elementar e prático da gramática portuguesa;
3º Operações fundamentais de aritmética e noções do sistema métrico decimal, com aplicação especial à pesagem e às medições;	2º Rudimentos de ciências naturais, especialmente aplicáveis à agricultura e à higiene;
4º Doutrina cristã e preceitos de moral;	3º Prática das operações aritméticas em números inteiros e decimais para a solução de fáceis problemas de uso comum;
5º Rudimentos de agricultura prática;	4º Geometria prática elementar;
6º Elementos de desenho linear;	5º Noções elementares de corografia e de história pátria, e primeiras noções de educação cívica.
7º Exercícios de ginástica elementar, sem instrumentos;	—
8º Nas escolas de meninas, os trabalhos de agulha e labores indispensáveis às classes menos abastadas.	—
Estavam dispensados do ensino da Doutrina cristã os alunos cujos pais pertencessem a outra religião.	

Fonte: Elaboração pessoal a partir do Decreto n.º 8, de 24 de Dezembro de 1901.

⁴ Consulte-se Anexo n.º 10.



Com a reforma estabelecida pelo Decreto de 29 de Março de 1911, o ensino primário elementar manteve a duração de três anos e no final “do curso obrigatório, o jovem português deveria amar, de um amor consciente e raciocinado, a região onde nasceu, a pátria em que vivia, a humanidade a que pertencia”. A criança seria reintegrada na natureza, “não abandonada às suas forças tempestuosas”, para alcançar para si própria “unidade moral e solidariedade afectiva aos seus semelhantes”. Aprenderia rudimentos das artes, da agricultura, do comércio, da indústria, familiarizando-se, numa educação essencialmente prática, com a terra e com os utensílios que o homem punha ao serviço da vida. Como vimos, a religião fora banida das escolas, e a única moral admitida tinha por base os princípios que aferiam a justiça entre os homens e a dignidade dos cidadãos: “varreu-se da pedagogia nacional todo o turbilhão de mistérios, de milagres e de fantasmas que regulavam o destino mental das crianças”⁵. A única religião permitida na escola seria a religião do dever, culto eterno da nova igreja cívica do povo.

O ensino complementar teria a duração de dois anos e nenhuma criança se poderia matricular com menos de dez anos de idade e sem o exame do grau elementar. O ensino primário superior teria a duração de três anos, era exigida a idade mínima de doze anos e o exame do grau complementar para a sua frequência. Todo o ensino primário deveria ser “prático, utilitário e intuitivo”, uma vez que o seu objectivo consistia em “habilitar o homem para a luta da vida”. Deveria dispensar-se o livro, o mais possível, e eram “obrigatórias as lições de coisas, como meio de educação física, intelectual, moral e estética”. Tornavam-se obrigatórias “as excursões, visitas e passeios pedagógicos com o fim de colher e coleccionar espécimes” para estudar, “esclarecer e precisar” as noções aprendidas na escola⁶.

As escolas do ensino primário elementar e complementar destinavam-se a educar crianças entre os sete e os catorze anos, proporcionando-lhes um ensino geral que servisse para revelar as suas aptidões naturais e as preparasse para qualquer profissão. Haveria uma escola desta categoria, para cada sexo, em cada freguesia e seriam tantos os professores (para o sexo masculino) ou professoras (para o sexo feminino) quantos os grupos de quarenta alunos; a escola poderia ser mista, caso a freguesia tivesse uma baixa densidade populacional e neste caso seria regida por uma professora.

Pelo Quadro V.3. podemos observar as alterações introduzidas pelo Decreto de 29 de Março de 1911 para o ensino primário elementar. As disciplinas aparecem ordenadas e a sua

⁵ Decreto de 29 de Março de 1911. Preâmbulo.

⁶ *Idem*. Art.ºs 12º a 17º.



importância é revelada por essa posição. Saliente-se que logo depois da Leitura e da Escrita, surgem os contos de História pátria seguidos de Geografia, Moral e Noções sumárias de educação social, económica e cívica. Havia urgência para marcar a diferença em relação ao passado, revelando assim, que o futuro já estava em construção.

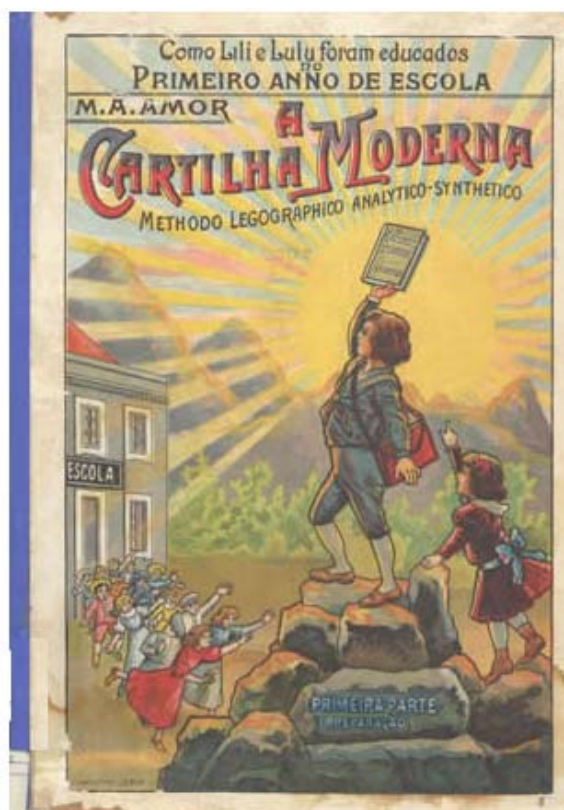
Quadro V.3. Disciplinas do ensino elementar em 1911

	Todas as disciplinas
1º	Leitura; escrita; rudimentos de Língua Portuguesa; contos de história pátria; lendas tradicionais; Noções de geografia geral; noções sumárias das províncias, cidades e vilas de Portugal, das suas colónias e ilhas adjacentes (através de contos de viagem e descrições geográficas); Moral prática orientando a vontade para o bem e desenvolver a sensibilidade; Noções sumárias sobre educação social, económica e cívica;
2º	Operações fundamentais da aritmética; noções de sistema métrico decimal; produtos utilizados na agricultura e na indústria; Geometria prática elementar; Conhecimento dos fenómenos naturais mais vulgares;
3º	Desenho e modelação; Canto coral e dicção de pequenas poesias;
4º	Higiene individual, ginástica, jogos educativos especialmente os nacionais; Trabalhos manuais e agrícolas, conforme o sexo e as regiões.

Fonte: Elaboração pessoal a partir do Decreto de 29 de Março de 1911,



Figura V.1. A cartilha moderna 1910



Fonte: <http://www.sg.min-edu.pt/expo10/12/expo0.htm>

A 30 de Junho de 1914, pelo Decreto n.º 614, era determinado o serviço de exames do 1º grau, o qual deveria ainda obedecer ao estabelecido nos Artigos 169º e seguintes, do Decreto de 19 de Setembro de 1902, e à Circular de 30 de Maio de 1903, uma vez que ainda não se encontrava regulamentado, na parte relativa a exames, o Decreto de 29 de Março de 1911. A instrução primária atravessava “um período transitório”, durante o qual, a verba para essas despesas não constava do Orçamento de Estado devido à passagem da administração do ensino primário para as câmaras municipais, e estas por sua vez nem sempre tinham os recursos suficientes. Estas disposições manter-se-iam em 1915, pelo Decreto n.º 1709 de 1 de Julho.

Com o Decreto n.º 2387, de 12 de Maio de 1916, *Do ensino infantil, primário e normal*, pretendeu-se reunir num só diploma todas as medidas legislativas relativas ao ensino primário; este continuava a abranger os três graus já decretados em 1911: elementar, complementar e superior. A duração dos graus e respectivas idades dos alunos mantinham-se,



bem como a maior parte das disposições. Viria a ser aprovado pelo Decreto n.º 2887, de 5 de Dezembro de 1916, designado de *Compilação das disposições em vigor sobre legislação do ensino infantil, primário e normal*⁷, “corrigido e acrescentado de todas as disposições de leis posteriores”. Contudo, estas duas compilações não acrescentaram nada de novo às disposições já emanadas, e os conteúdos programáticos eram exactamente os mesmos de 29 de Março de 1911, conforme podemos observar no Quadro V.4. Tanto em 1911 como em 1916 as disciplinas encontram-se divididas e assinaladas em quatro grupos, levando-nos a supor que houvesse uma certa hierarquização da sua importância – embora não estivesse explícita. Essa ordenação foi mantida, respeitando na íntegra os respectivos decretos.

Quadro V.4. Conteúdos programáticos do ensino elementar em 1916

Todas as disciplinas	
1º	Leitura; escrita; rudimentos de Língua Portuguesa; contos de história pátria; lendas tradicionais; Noções de geografia geral; noções sumárias das províncias, cidades e vilas de Portugal, das suas colónias e ilhas adjacentes (através de contos de viagem e descrições geográficas); Moral prática orientando a vontade para o bem e desenvolver a sensibilidade; Noções muito sumárias sobre educação social, económica e cívica;
2º	Operações fundamentais da aritmética; noções de sistema métrico decimal; Geometria prática elementar; Produtos mais comuns utilizados na agricultura e na indústria; Conhecimento dos fenómenos naturais mais vulgares;
3º	Desenho e modelação; Canto coral e dicção de pequenas poesias;
4º	Higiene individual, ginástica, jogos educativos especialmente os nacionais; Trabalhos manuais e agrícolas, conforme o sexo e as regiões.

Fonte: Elaboração pessoal a partir dos Decretos n.º 2387, de 12 de Maio e n.º 2887, de 5 de Dezembro, ambos de 1916.

⁷ Este Decreto possui 224 artigos e a sua maioria provém do Decreto de 29 de Março de 1911.

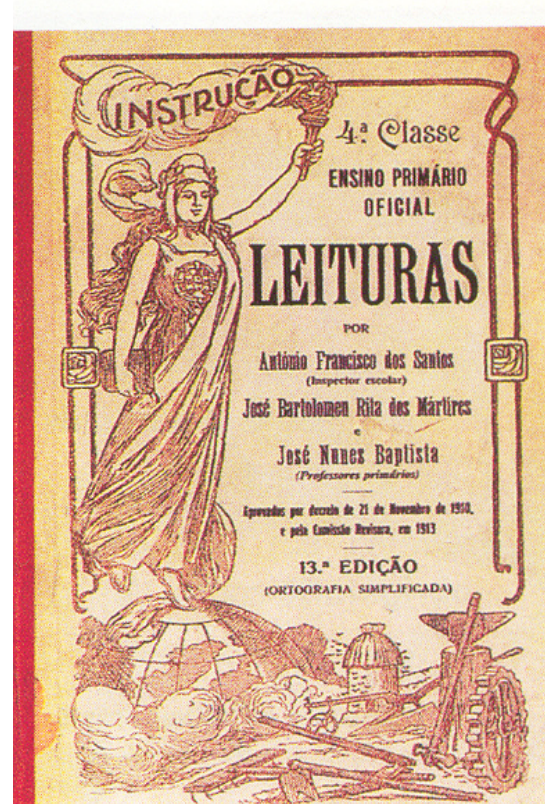


Registe-se que por Portaria n.º 1243, de 4 de Março de 1918, se explicita a “urgente necessidade de tornar o ensino primário tão prático quanto possível, manda o Governo...que nas últimas classes da escola primária para o sexo feminino seja incluída nos seus programas a prática da remendagem e de passagem a ferro” em peças de roupa lavadas que as próprias crianças deveriam levar de casa.

Figura V.2. Leituras 1ª e 4ª classes, respectivamente em 1916 e 1917



Fonte: <http://www.sg.min-edu.pt/expo10/14/expo0.htm>



Fonte: <http://images.google.pt/imgres?///www.prof2000>

2. Os programas escolares desde 1919 até ao final da 1ª República

A 12 de Julho de 1918, pelo Decreto n.º 4594, os serviços da instrução primária passam a ser administrados pelo Estado. Assim, a partir do ano económico de 1918-1919, é posta de parte a descentralização, depois de se verificar que a mesma não deu os resultados esperados, pois que “limitado tem sido o número de câmaras municipais a quem os interesses



do ensino e os do professorado tenham merecido o justo desvelo e consideração que lhes é devido”⁸.

Pelo Decreto 5787-A, de 10 de Maio 1919, era reforçada a ideia de que o ensino primário “habilitava o homem para a luta da vida e formava a consciência do cidadão” durante os seus três graus: (i) infantil, (ii) primário geral e (iii) primário superior. O ensino primário geral continuava obrigatório para todas as crianças de ambos os sexos, dos sete aos doze anos, processava-se em cinco classes ascendentes e era adoptado o regime de coeducação. O ensino seria activo, tendo em conta as realidades físicas e sociais do aluno, e ainda dispensaria os livros, tanto quanto possível, principalmente os de “cálculo, geometria, sistema métrico, desenho e ciências naturais. Com este mesmo Decreto, a administração das escolas de ensino primário e a assistência aos alunos passariam a ser exercidas por intermédio das juntas escolares, para o efeito constituídas⁹.

O Quadro V.5. permite-nos verificar que os conteúdos programáticos estabelecidos neste diploma diferem em relação ao Decreto n.º 2387 de 1916. A “Leitura, a escrita e os rudimentos da Língua Portuguesa” foram substituídos pela “Tradução do pensamento pela palavra oral e escrita e a sua interpretação pela leitura inteligente”; também a “Moral prática” e as “Noções sumárias de educação social, económica e cívica” deram lugar à “Preparação para a vida individual e colectiva”. Isto leva-nos a pressupor a pretensão do abandono da rotina repetitiva da aprendizagem e a introdução de alguma mudança, pois uma interpretação inteligente requer por parte de alunos e professores novas estratégias. Também a ordenação dos diferentes conteúdos foi aumentada de quatro para oito itens, mantendo a grande maioria deles o lugar que ocupava anteriormente. De referir a inclusão na matriz curricular de uma outra disciplina, o “Conhecimento da terra portuguesa”, que aparentemente, e pelo nome nos parece bastante simplificada, mas a sua importância é dada pela ordem com que aparece, logo a seguir à Língua Portuguesa.

⁸ Decreto n.º 5787-A, de 10 de Maio de 1919. Introdução.

⁹ Fariam parte destas Juntas: (i) vereadores dos Pelouros da Fazenda e da Instrução da respectiva câmara municipal, (ii) um representante das juntas de freguesia do concelho, (iii) três professores do ensino primário eleitos pelos colegas, (iv) o inspector do círculo, e (v) o secretário das Finanças do concelho.



Quadro V.5. Conteúdos programáticos em 1919-A

Todas as disciplinas	
1º	Tradução do pensamento pela palavra oral e escrita e sua interpretação pela leitura inteligente;
2º	Conhecimento da terra portuguesa;
3º	Preparação da criança para a vida individual e colectiva;
4º	Cálculo, noções de geometria prática e elementar, sistema métrico;
5º	Conhecimento dos fenómenos naturais mais simples e evidentes;
6º	Modelação, desenho, caligrafia;
7º	Canto coral e dicção de pequenas poesias;
8º	Higiene individual, ginástica e jogos educativos, especialmente os nacionais;
9º	Trabalhos manuais e agrícolas, conforme os sexos e as regiões.

Fonte: Elaboração pessoal a partir do Decreto n.º 5787-A, de 10 de Maio 1919.

É de sublinhar que em 1919, e pelo Decreto n.º 5808, de 21 de Junho, o serviço de exames da instrução primária (1º e 2º graus) ainda se regia pelo Decreto n.º 8, de 24 de Dezembro de 1902, o que nos leva a interrogar porque não foram esses serviços sujeitos a uma remodelação e se seria assim tão premente a vontade de mudança.

O Decreto n.º 6203, de 7 de Novembro de 1919, aprova os programas do ensino primário geral, os quais são bastante extensos – trinta e cinco páginas do *Diário do Governo* –, pormenorizados e com inúmeras explicações prévias. O primeiro que nos aparece é o da disciplina de Português, no qual são dados muitos conselhos pedagógicos ao professor. Salientava-se que a 1ª classe era “essencialmente preparatória”, e que os



alunos deviam ser divididos em grupos, segundo os conhecimentos que já possuíam, para não serem ensinados uniformemente, pois assim, “os mais adiantados atrasavam-se e os mais ignorantes eram compelidos a caminhar com demasiada pressa, sendo obrigados a parar a meio caminho”, o que faria surgir “um primeiro bando de repetentes”.

O professor tinha “liberdade de escolha de métodos e processos no ensino da leitura”, que podia e devia ser “colectiva nas classes inferiores”, mas recomendava-se que não tomasse a forma de cantilena; e, entre a leitura silabada e a leitura corrente, o professor orientar-se-ia “inteligentemente pelas percepções e experiências dos alunos”. Eram “condenáveis as leituras de conceitos abstractos ou frases vazias de sentido”, ou seja, o professor deveria começar sempre com vocabulário conhecido das crianças para que elas aprendessem progressivamente. Também era aconselhado especial “cuidado na arte de dizer”, corrigindo sempre “os defeitos de dicção” dos alunos e na conversação ter-se-ia em conta o nível social e o ambiente doméstico da criança, mas as respostas dadas não poderiam conter monossílabos.

Na escrita discordava-se do uso das ardósias, pois estas contrariavam “os preceitos higiénicos dos órgãos da visão”, era preferível o uso do papel e do lápis em vez do “complicado aparato do caderno, do tinteiro e da pena”; o aluno escreveria apenas palavras e frases, cujo significado entendesse; o ditado não deveria deixar-se sem correcção; a pontuação era exigida a partir da 3ª classe e a cópia aconselhada até à 2ª classe. A partir desta classe, o professor teria que fazer a leitura prévia do texto em estudo, bem como explicá-lo sumariamente. As narrações, para além de escritas em linguagem simples, tinham que ser do interesse do aluno, dar-lhe “conhecimentos úteis, comover-lhe o coração, educar-lhe o gosto, excitar-lhe a fantasia, enquanto lhe despertava o entusiasmo pelas recordações nacionais, pelas glórias regionais, pelos monumentos artísticos e pelos nossos antepassados”.

Para ler em casa, o aluno deveria levar – “duma bibliotecazinha anexa à escola” – livros populares, “isentos de subtilezas académicas de pensamento e de estilo”, e assim, o mestre prestaria “à sociedade e à educação cívica” um grande benefício, pois os seus alunos saíam da escola com amor pela leitura “dos livros portugueses pensados e escritos”. O ensino da gramática iniciar-se-ia na 3ª classe com flexões verbais e conhecimento prático de oração e período, excluindo-se as categorias morfológicas. Na 4ª classe, recomendava-se o uso do dicionário escolar, e na



5ª classe o dicionário erudito. Era ainda importante ensinar-se a escrever correctamente um telegrama, um recibo, uma factura de venda e um requerimento.

Pelo Quadro V.6. podemos observar o programa de Português (resumido) e apercebermo-nos da forma progressiva como a matéria deveria ser leccionada, nas diferentes classes.

Quadro V.6. Conteúdos programáticos em 1919-B

Português	
1ª classe	Exercícios de pronúncia. Leitura e escrita. Cópia e ditado de palavras, frases e períodos. Conversações.
2ª classe	Leitura corrente e explicação dos trechos lidos. Exercícios graduados de cópia e ditado. Conversações. Composições orais e escritas.
3ª classe	Leitura corrente com explicação dos trechos lidos. Exercícios graduados de ditado. Conversações. Introdução de gramática. Composições orais e escritas.
4ª classe	Leitura corrente e expressiva com resumo e explicação dos trechos lidos. Exercícios graduados de ditado. Exercícios práticos de gramática. Conversações e composições orais e escritas.
5ª classe	Leitura corrente e explicação dos trechos lidos. Esquematização das noções de gramática. Ditado de prosa e poesia de bons autores modernos. Composições de forma epistolar e outros documentos mais comuns.

Fonte: Elaboração pessoal a partir do Decreto n.º 6203, de 7 de Novembro de 1919.

O programa da disciplina de Conhecimento da terra portuguesa tinha uma “orientação determinista e racional”, aqui devia evitar-se “o ensino enumerativo e estéril”. Abrangia todos os anos até à 5ª classe, começava com o meio circundante do aluno e partia daí para o estudo sumário dos continentes, metrópole, ilhas adjacentes e possessões ultramarinas. Não existiam recomendações para esta disciplina, mas pelo Quadro V.7. podemos observar os conteúdos, de forma resumida, que se pretendiam ensinados progressivamente.



Quadro V.7. Conteúdos programáticos em 1919-C

Conhecimento da terra portuguesa	
1ª classe	Habitação do aluno; escola; rua da escola; trajecto percorrido; a distância; a terra; a água; acidentes do solo; observações; passeios escolares.
2ª classe	Acidentes do solo; fenómenos atmosféricos; pontos cardeais; o sol; estações do ano; casa; aldeia; grupo de aldeias; observações.
3ª classe	Revisões do ano anterior; extensão, forma e movimentos da Terra; medidas de tempo; leitura de cartas e mapas; localização de Portugal, ilhas e possessões ultramarinas; continentes e oceanos.
4ª classe	Portugal continental; divisão administrativa; províncias, vilas, e cidades; densidade populacional; comércio, indústria e agricultura; serras; rios; a costa portuguesa; vias de comunicação; Madeira; Açores; elaboração de mapas.
5ª classe	Recapitulação dos anos anteriores; continentes; descrição física e política pormenorizada das possessões ultramarinas; esboços de planos de excursões para descrição dos respectivos percursos.

Fonte: Elaboração pessoal a partir do Decreto n.º 6203, de 7 de Novembro de 1919.

Na disciplina de Preparação da criança para a vida individual e colectiva, pretendia-se difundir as ciências históricas e/ou sociais e aqui são retomadas algumas instruções pedagógicas. Em vez “da lista de reis e dos factos mais notáveis de um reinado”, em que, a criança pensará que tudo “o que acontece está ligado a um rei”, deve o professor fazer “a história do povo”, mostrando a “sua actividade, o seu trabalho, as suas virtudes, os seus vícios, as suas invenções e descobertas, e como o homem só pode viver em sociedade”. O professor partiria dos conhecimentos que a criança tinha de si própria, da vida escolar, familiar e social, e ao passar pela história do povo português, aumentaria os seus conhecimentos sobre a humanidade. Pelo Quadro V.8. podemos ver que não foram esquecidos os usos e costumes sociais que eram abordados sucessivamente do presente até ao passado.



Quadro V.8. Conteúdos programáticos em 1919-D

Preparação da criança para a vida individual e colectiva	
1ª classe	Conhecer e avaliar os factos sociais que se passam connosco e à nossa volta. Avaliar o como e o porquê de certos modos de proceder; a vida em sociedade.
2ª classe	O passado; estátuas; monumentos; visitas a locais antigos e modernos; a ocupação da população local.
3ª classe	Usos e costumes económicos: a caça e a pesca; agricultura; o fogo e a luz; a indústria; as máquinas; transportes e meios de comunicação; o comércio; a alimentação.
4ª classe	Povos agrícolas e modernos; as invenções da ciência; pedreiras e minas; imprensa a vapor; panificação; olaria e cerâmica; fabrico de papel; indústrias químicas; as corporações de artes e ofícios; os impostos. Usos e costumes familiares: a família; os direitos e deveres dos filhos. Usos e costumes artísticos. Usos e costumes psico-colectivos – explicação das coisas e fenómenos; a mitologia; a religião; a instrução e educação do povo.
5ª classe	Desenvolvimento dos estudos anteriores sobre os usos e costumes económicos: povos navegadores; colonização antiga e moderna; a propriedade. Usos e costumes morais: o amor à vida; a dignidade; as guerras; o abandono dos incapazes; a condição da mulher; solidariedade social. Usos e costumes jurídicos: o direito do mais forte; vingança religiosa; tribunais; consciência moral e colectiva. Usos e costumes políticos: autoritarismo; costumes guerreiros do feudalismo; o poder despótico absoluto e hereditário. Referência sucinta às instituições monárquicas e republicanas da antiguidade, medievais, modernas e contemporâneas.

Fonte: Elaboração pessoal a partir do Decreto n.º 6203, de 7 de Novembro de 1919.



A Matemática desdobrava-se em cálculo, noções de geometria prática e elementar, aritmética e sistema métrico, cujas noções eram transmitidas através de objectos concretos. Como podemos observar, de forma resumida, pelo Quadro V.9. na 5ª classe incluíam-se as regras de juros, descontos, pagamentos a médio prazo, compra e venda de fundos públicos e câmbios.

Quadro V.9. Conteúdos programáticos em 1919-E

Cálculo, noções de geometria prática e elementar, aritmética e sistema métrico	
1ª classe	Sólidos geométricos; números até 100; tabuadas das quatro operações; numerais multiplicativos e fraccionários.
2ª classe	Figura e sólidos geométricos; leitura de números inteiros; fracções e divisões; operações com números decimais; múltiplos e submúltiplos do escudo, do metro, litro e grama; medições; exercícios e problemas.
3ª classe	Linhas; ângulos; polígonos; adição e subtracção de fracções; potenciação; cálculo de áreas e volumes; medidas de volume; problemas variados.
4ª classe	Medição e classificação de ângulos; desenho de figuras geométricas; produto e quociente de potências; raiz quadrada; divisibilidade; múltiplos e submúltiplos de um número; máximo divisor comum; menor múltiplo comum; simplificação de fracções; redução de números complexos; exercícios e problemas.
5ª classe	Revisão da matéria dada; divisão da circunferência; outras figuras geométricas; proporções; regra de três simples e composta; regras: de desconto, de prazo médio, compra e venda de fundos públicos, câmbio e de juro; problemas.

Fonte: Elaboração pessoal a partir do Decreto n.º 6203, de 7 de Novembro de 1919.

“As ciências naturais são a base da instrução moderna. O engrandecimento económico de um país, a sua indústria e a sua agricultura, assentam sobre os conhecimentos aperfeiçoados deste ramo do saber” – são estas as considerações que encontramos no Decreto n.º 6203, de 7 de Novembro de 1919, a propósito dessa mesma



disciplina. Este ensino não tinha qualquer livro, a sua finalidade era colocar a criança em contacto com a Natureza. Nas primeiras classes, os conteúdos seriam dados em pequenas lições, a propósito da leitura; a sua sistematização aconteceria apenas nas 4ª e 5ª classes.

Através do Quadro V.10. podemos constatar que cada classe tinha um número de lições rigorosamente previsto (mas que poderia ser alterado se o professor assim o entendesse). Aí estudava-se zoologia, botânica, física, química, mineralogia e geologia.

Quadro V.10. Número de lições de Ciências Naturais

	Número de lições		
	3ª classe	4ª classe	5ª classe
Zoologia	22	14	13
Botânica	18	10	9
Física	27	21	21
Química	----	10	15
Mineralogia e geologia	----	12	8

Fonte: Elaboração pessoal a partir do Decreto n.º 6203, de 7 de Novembro de 1919.

A modelação, o desenho e a caligrafia abrangiam todas as classes, com tarefas progressivamente mais complexas; referia-se ainda “a grande importância destas disciplinas, onde a actividade devia ser aproveitada e educada”, para assim substituir “o antigo regime de mera passividade da criança”. Os trabalhos manuais e agrícolas traziam para a escola a realidade e a vida, deviam ser executados com reflexão e com graduação crescente de dificuldades, revelando asseio, boa conservação, exactidão e bom acabamento. Destinavam-se aos dois sexos excepto os trabalhos de costura e corte, que eram facultativos para os rapazes. Os materiais recomendados para os trabalhos manuais eram os seguintes: papel, corda, cordel, fio de linho, lã e algodão, rafia, cortiça, madeira, arame, junco, jutas, palha e verga. A jardinagem iniciava-se na 2ª classe com



pequenos vasos de plantas e na 5ª classe aprendiam-se as técnicas de enxertia e mergulhia.

A educação estética também foi contemplada com as disciplinas de música e canto coral, pois é “no sentimento estético da criança que se firmará o seu carácter e a sua moral”. Acentuava-se que “os processos pedagógicos e os governos anteriores haviam desprezado esta disciplina” e porque também só “agora se acreditava que o Estado pensava a sério no assunto”. Não se devia copiar nada do estrangeiro, apenas estudá-lo, pois a vida de um povo estava na “sua língua, na sua alma e no seu coração”. Era preciso aproveitar o espírito, o conceito e a graça do folclore nacional; nas danças infantis deveria excluir-se “o sentimento de amor que predominava nas danças dos adultos”; e as canções executadas deveriam ser sobretudo “patrióticas com gestos rítmicos”.

Em educação física, sob a designação de “higiene individual, ginástica e jogos educativos, especializando os nacionais”, evidenciavam-se os factores higiénicos, físicos, morais, estéticos; e para além de se buscarem “efeitos económicos” – força, destreza e agilidade –, também se procuravam “efeitos psíquicos – a pertinaz atenção, a firme vontade na acção útil, a disciplina e o comando consciente dos actos, a afirmação da individualidade e o ideal da perfeição”. Tendo em atenção que, naquela época, a tuberculose grassava por todo o país, torna-se interessante o alfabeto antituberculoso que vem mencionado no programa, com uma frase-conselho para cada letra, do “a ao x”:

- “A- Alimentação sã, ar puro e luz solar, fortalecem e preservam o organismo da tísica.
- B - Beijar é costume perigoso que deveis abandonar.
- C - Conservar a boca limpa antes e depois de comer, é higiénico e de bom gosto.
- D - Dormir só, em habitação espaçosa e ventilada, e sendo possível, que nela penetre o sol, é benéfico.
- E - É perigoso, imundo e próprio de pessoas mal-educadas, cuspir no chão.
- F - Fumar e beber bebidas alcoólicas entisica e mata lentamente.
- G - Ginástica e banhos vigorizam e tonificam.
- H - Há toda a vantagem em fugir da poeira, que é veículo de micróbios, causa da tuberculose.
- I - Ignorar os perigos faz com que incorramos neles.
- J - Já se sabe que convém brincar e correr ao ar livre, de inverno e de verão.
- K - Kock, o ilustre sábio alemão que descobriu o micróbio da tuberculose, dizia que chorar deprime, ao passo que rir e cantar fortifica.
- L - Limpa o teu corpo e evitarás muitas enfermidades.
- M - Morigera os teus costumes e serás forte e bem considerado pelos teus semelhantes.
- N - Nunca deveis sentar-vos à mesa sem ter lavado as mãos.
- O - Objectos do chão nunca devem ser levados à boca.



- P - Peito desenvolvido raramente se tuberculiza.
- Q - Quem cuida o seu corpo e cuida a sua casa alcança a velhice.
- R - Raça, sexo, idade, clima, posição social, nada disso é respeitado pela tuberculose.
- S - Sofrer moléstias infecciosas que se podem evitar, é próprio de gente atrasada.
- T - Tísica e tuberculose é a mesma enfermidade contagiosa.
- U - Usar roupas alheias sem prévia desinfecção, é causa de transmissão de enfermidades.
- V - Vício! Eis o que predispõe às doenças do corpo e do espírito, fazendo do homem um ser enfermo e repugnante.
- X - O X do problema da tuberculose está descoberto com os precedentes conselhos”¹⁰.

O programa de ginástica¹¹ é dos mais extensos e pormenorizados de todas as disciplinas (quinze páginas do *Diário do Governo*), o que nos faz pensar que era de facto considerado muito importante. No seu início, são enunciados vários princípios, dos quais destacámos apenas alguns, que nos parecem muito elucidativos: (i) todo o movimento é uma ideia expressa (em acção) e toda a ideia é um movimento em potência (latente); (ii) toda a teoria sem prática é um espírito sem corpo e a prática sem teoria é um corpo sem espírito; (iii) todo o movimento deve ser sentido, consciente, voluntário, educando assim a atenção, a vontade, a faculdade da inibição, para dar ao homem a posse de si mesmo, o querer e o querer poder, a liberdade de acção, o carácter, a personalidade, e à sociedade uma unidade útil; (iv) a consciência do movimento provém da sua decomposição, da sua análise e da sua recomposição até se conseguir uma complexa coordenação; (v) a ginástica está indicada para todos, mesmo para os fracos; (vi) os movimentos são necessários “à existência e à luta pela vida”; (vii) a educação neuro-muscular é lenta, continuada, rítmica, e progressivamente intensiva até que “as resistências diminuam e o vigor e a agilidade apareçam”.

Os exercícios, planeados rigorosamente, estavam divididos em: (i) guiados – infantis e livres, (ii) indicados – terapêuticos e fisiológicos, e (iii) regulamentados – jogos, excursões higiénicas e de aplicação. E, para todos se indicava o nível etário para o qual eram aconselhados. Para todas as classes haveria três lições de trinta minutos por semana, num total de cento e oito por ano; e ainda uma série de exercícios típicos propostos para as várias lições, que já vinham devidamente esquematizadas e deveriam obedecer à sequência indicada, como podemos ver pelo Quadro V.11.

¹⁰ Decreto n.º 6203, de 7 de Novembro de 1919.

¹¹ Sobre a história da disciplina da Educação Física, nomeadamente na 1ª República, consulte-se Brás (2006, pp. 501-514; pp. 550-566).



Quadro V.11. A sequência de uma aula de ginástica

Séries	Exercícios
I	Ordem (disciplina)
II	Preparatórios
III	Membros inferiores
IV	Mobilização dorsal
V	Mobilização torácica
VI	Equilíbrio
VII	Marchas, jogos ginásticos, danças calisténicas
VIII	Extensores do tronco
IX	Flexores do tronco
X	Rotadores e flexores laterais do tronco
XI	Carreiras, saltos
XII	Calmantes

Fonte: Elaboração pessoal a partir do Decreto n.º 6203, de 7 de Novembro de 1919.

Este programa apresentava grandes potencialidades educativas; nele se evidenciava uma orientação pedagógica que atendia à personalidade da criança nos aspectos intelectual, moral, físico e estético; os conhecimentos seriam adquiridos de forma progressiva e sempre encadeados nos anteriores.

Apesar de programas tão desenvolvidos e cuidados, nova reformulação surgiu com Decreto n.º 7311, de 15 de Fevereiro de 1921. As elaboradas recomendações pedagógicas desapareceram; o teor programático é conciso e sucinto, revestindo-se de um cunho tradicional sem qualquer inovação, uma vez que os conteúdos continuavam a ser basicamente os mesmos; no fim do programa, encontrámos algumas instruções simples e objectivas.

Relativamente ao programa anterior constatámos as seguintes diferenças: (i) a preparação para a vida individual e colectiva sob a forma de lições de coisas históricas e sociais desaparece, e dá lugar à história pátria e educação cívica nas 3ª, 4ª e 5ª classes; (ii) os conteúdos de educação física (para ambos os sexos) vêm referenciados quase no fim do Decreto, como se não fizessem parte do mesmo ou como se não tivessem



qualquer interesse; (iii) são criadas as lições especiais de coisas para as localidades predominantemente piscatórias, para as 4ª e 5ª classes. Atentemos no Quadro V. 12., que nos fornece uma visão ordenada das várias disciplinas.

Quadro V.12. Conteúdos programáticos em 1921-A

Todas as disciplinas	
1ª classe	Português; geografia; aritmética; desenho; caligrafia; trabalhos manuais para os dois sexos; música.
2ª classe	Português; geografia; aritmética; desenho; caligrafia; trabalhos manuais; trabalhos manuais de costura; música.
3ª classe	Português; geografia; história pátria; educação cívica; aritmética; geometria conjugada com trabalhos manuais e desenho; primeiras noções de ciências histórico-naturais e físico-químicas – zoologia, botânica, física; desenho; caligrafia; trabalhos manuais para os dois sexos; trabalhos manuais de costura; música.
4ª classe	Português; geografia; história pátria; educação cívica; aritmética; geometria conjugada com trabalhos manuais e desenho; primeiras noções de ciências histórico-naturais e físico-químicas – zoologia, botânica, física, química; desenho; caligrafia; trabalhos manuais; trabalhos manuais para o sexo feminino; música.
5ª classe	Português; geografia; história pátria; educação cívica; aritmética e sistema métrico; geometria conjugada com trabalhos manuais e desenho – sólidos geométricos, suas áreas e volumes; ciências histórico-naturais e físico-químicas – zoologia, botânica, física, química; desenho; caligrafia; trabalhos manuais para os dois sexos; trabalhos manuais para o sexo feminino; música; educação física para ambos os sexos.

Fonte: Elaboração pessoal a partir do Decreto n.º 7311, de 15 de Fevereiro de 1921.

Na disciplina de Português, verificámos que a matéria é muito idêntica ao programa anterior. A Matemática perdeu o seu extenso nome de *Cálculo, noções de geometria prática e elementar e sistema métrico*, passando a designar-se apenas de



Aritmética. De referir também, que aparece logo a seguir à Geografia, nas 1ª e 2ª classes, enquanto nas 3ª, 4ª e 5ª classes está a seguir à História Pátria e à Educação Cívica, o que não acontecia no programa anterior. A Geometria, aparentemente foi separada do grupo, mas vem contemplada posteriormente à Aritmética com o nome de *Geometria conjugada com os trabalhos manuais e desenho*, apesar de estas duas disciplinas também figurarem à frente isoladamente. A disciplina de Conhecimento da terra portuguesa passa a designar-se de Geografia. Repare-se, no entanto, que a matéria que a constitui é a mesma da sua congénere do programa anterior, como podemos observar pelo Quadro V.13., embora a ordem de alguns dos itens tivesse sido alterada.

Quadro V.13. Conteúdos programáticos em 1921-B

Geografia	
1ª classe	Orientação – pontos cardeais; conversas simples sobre acidentes geográficos e fenómenos atmosféricos.
2ª classe	Conversas simples sobre corpos celestes; globo terrestre; a planta da escola; desenho e modelação aplicados a estas noções.
3ª classe	A Terra; movimentos; estações do ano; continentes e oceanos; localização de Portugal, ilhas e possessões ultramarinas; escalas; leitura de cartas.
4ª classe	Portugal continental; limites; áreas; comércio, indústria e agricultura; serras; rios; a costa portuguesa; vias de comunicação; fauna; flora; instituições políticas e organização administrativa; Madeira, Açores, outras colónias – situação, extensão e produções.
5ª classe	Estudo geral dos continentes; estudo das províncias ultramarinas – relevo, hidrografia, fauna, flora, vida económica e administrativa. Principais nações: instituições e capitais. Conhecimento mais desenvolvido das indústrias nacionais.

Fonte: Elaboração pessoal a partir do Decreto n.º 7311, de 15 de Fevereiro de 1921.

Do elenco disciplinar, é interessante observar melhor a História Pátria e a Educação Cívica, uma vez que são disciplinas que não existiam no programa anterior,



embora alguns dos itens já fizessem parte da rubrica *Preparação para a vida social e colectiva*. Podemos supor a importância destas duas disciplinas que aparecem antes da Aritmética e antes das Ciências Naturais. Enquanto os programas anteriores privilegiavam claramente uma história política e descritiva, assente na sequência de reinados e dinastias e no apelo à memorização de nomes e de acontecimentos, aqui a História Pátria reaparece autonomamente, com os seus conteúdos a dividir-se pelas 3ª, 4ª e 5ª classes do ensino primário geral.

Joaquim Pintassilgo (1998) defende a função integradora e socializadora assumida pelo ensino da História no ensino primário. Esse ensino fazia parte do projecto global de moralização, nacionalização e republicanização da educação e da sociedade que se pretendia desenvolver. Idealizava-se uma nova sociedade assente na tradição histórica portuguesa, e no patriotismo que ganhava centralidade, pois estes eram considerados convenientes para a afirmação da consciência nacional. Era na escola que se procurava formar um cidadão livre, consciente dos seus direitos e deveres, e capaz de participar na vida social através do voto; seria um cidadão-eleitor preparado para a vida em democracia; mas era lá também que se pretendia promover uma socialização de tipo republicano, necessária à preservação do novo regime. A história tornou-se, assim, um saber muito requisitado, com relativa importância curricular, tendo em vista a consecução das referidas finalidades.

Também Fernando Catroga (1991, pp. 388-389) defende que “o estudo da história seria o melhor veículo de consensualização e de integração, que um Estado, apostado em construir uma Pátria formada por indivíduos unidos pelos mesmos sentimentos colectivos, poderia utilizar”. E acerca da disciplina de Educação Cívica, refere mesmo que se tratou “de acasalar a aprendizagem do ler, escrever e contar com a formação moral e cívica”, tendo esta última, ficado a substituir a educação religiosa. A educação cívica inspirava-se em preceitos da moral natural, da moral social, conducentes ao respeito da liberdade dos outros, e dignificadores do trabalho, da família e da Pátria. Pelo Quadro V.14. podemos observar, ainda que de forma reduzida os conteúdos das disciplinas de História pátria e Educação cívica.



Quadro V.14. Conteúdos programáticos em 1921-C

História pátria e Educação cívica	
3ª classe História pátria	Províncias de Portugal; povos que habitaram este território, “aludindo quase exclusivamente aos Lusitanos”; administração do conde D. Henrique; lutas de D. Afonso Henriques; fundação da Monarquia.
3ª classe Educação cívica	Leitura de trechos que despertem a nacionalidade; destaque para: cidadão, soldado, pátria, República, freguesia, concelho, província, justiça, força pública, liberdade, igualdade, fraternidade, solidariedade, previdência.
4ª classe História pátria	Conquistas portuguesas aos Mouros; descobrimentos marítimos na África, Ásia, América e Índia; forma de governo na primeira parte da nossa historia; os reis; influência do clero no governo; influência da nobreza; absolutismo real; progressos agrícolas, comerciais, marítimos e literários; os judeus; governação espanhola e restauração; indicação sumária das causas da decadência política e social; jesuítas e inquisição; progresso nas artes, ciências e nas letras.
4ª classe Educação cívica	Comparação da vida social contemporânea com a vida primitiva do homem; evolução humana e regimes democráticos; o cidadão, obrigações individuais, familiares, sociais e direitos; montepios, mutualidades, associações, maternidades, hospitais; a freguesia, o regedor, o juiz de paz; a câmara municipal; o governador civil; belezas naturais de Portugal; amor à terra e o amor à pátria.
5ª classe História pátria	A monarquia de 1640 a 1820, sua influência na sociedade portuguesa; Marquês de Pombal; decadência do clero e da nobreza; invasões francesas; progressos económicos, científicos e literários; transformações até 1910; implantação da República; progressos realizados pela República.
5ª classe Educação cívica	O Estado; organização da sociedade política e económica contemporânea: construtiva, igualitária, justiceira, igualdade social; a sociedade primitiva: destrutiva, intolerante, desigual, classes privilegiadas; poder legislativo, executivo e judicial; ministérios; Constituição; superioridade do regime republicano; deveres políticos; sufrágio; Senado e Câmara dos Deputados; necessidade de obediência à lei; gratuidade e obrigatoriedade do ensino; a força pública; o exército e a armada.

Fonte: Elaboração pessoal a partir do Decreto n.º 7311, de 15 de Fevereiro de 1921.



E, quando pensávamos que já tínhamos chegado ao fim dos conteúdos escolares, deparámos com “o programa especial de lições de coisas para as escolas do litoral, nas localidades em que a ocupação predominante fosse a pesca”, destinado às 4ª e 5ª classes. De facto, muitos docentes se tinham debatido por temas regionais para que estes fossem leccionados na escola, e eis, que pelo menos uma parte do país ficava contemplada. Assim, na 4ª classe, o professor deveria promover palestras sobre as vantagens individuais e nacionais dos pescadores; ensinar noções práticas: de higiene; de pesca costeira e no mar alto; de navegação de longo curso e de cabotagem; de diferentes tipos de embarcações e termos náuticos mais usados. Na 5ª classe, os alunos deviam aprender a observar e a conhecer as principais constelações e a estrela polar; os equinócios e as fases da lua; as marés, as cartas marítimas e a fauna marítima; ter noções práticas da conservação de peixe; visitas a fábricas de conserva, aos estaleiros e aos portos; conhecer a pesca de bacalhau e a acção nociva da pesca de arrasto; e finalmente saber os produtos do mar utilizados para adubos¹². Todos estes temas deveriam ser dados pelo professor, pelo menos teoricamente, porque na prática, duvidamos que fosse possível cumprir a maior parte deles.

No fim do referido Decreto de 1921, são publicadas as instruções pedagógicas relativas a cada disciplina sobre o mesmo; revelam-se simples e concisas, e supomos que para o lugar onde foram relegadas, talvez nem fossem muito relevantes. Deixámos aqui alguns aspectos apenas a título de exemplo: (i) o professor poderia ensinar a leitura pelo método que entendesse; (ii) na 1ª classe, a criança deveria ser “obrigada a falar e exprimir-se com clareza”; (iii) a cópia devia ser sempre corrigida; (iv) o ditado bem escolhido e sempre explicado; (v) a aritmética deveria habilitar a criança a resolver problemas da vida prática; (vi) o ensino da história e da geografia não podia ser uma lista de reis, dos seus parentes, de batalhas, de rios, ou outras trivialidades que sobrecarregassem a memória das crianças; (vii) o ensino da botânica deveria ser feito na presença de plantas.

Em Fevereiro de 1924, pela Portaria n.º 3891, e porque o Governo julgava da “maior conveniência pedagógica” orientar os professores “em processos modernos de iniciação à leitura e à escrita”, com base nas experiências de Montessori e Decroly, para combater “o papagueio maquinal de palavras e o verbalismo ou excesso de vazia

¹² Decreto n.º 7311, de 15 de Fevereiro de 1921.



retórica”, foram transmitidas algumas instruções aos professores relativamente à aprendizagem, para que esta se processasse em várias fases.

Na primeira, designada de momentos psicológicos do ensino da leitura e escrita, havia ainda uma subdivisão em: (i) momento de percepção de sons; (ii) momento de percepção de sinais visuais – com jogos de palavras, de sílabas e de sinais gráficos; (iii) momento das representações motrizes – com jogo de alfabetos de lixa, jogos de encaixe e de contorno de letras e ainda exercícios de traçado de letra contornada; (iv) momento da fusão dos elementos visuais, auditivos e sonoros – com jogos de palavras, com jogos de caixinhas rotuladas, jogos de leitura com complicação sensorial, de educação geral e jogo dos bilhetinhos. Numa segunda fase seriam feitos: (i) exercícios simultâneos de leitura e escrita de palavras; (ii) exercícios de leitura de frases imperativas e interrogativas, e início de composição; (iii) leitura e composição de trechos. Para concluir, recomendava-se que o professor deveria seguir cuidadosamente uma marcha, “do todo para a parte, do concreto para o abstracto, do geral para o particular” que significava a melhor conquista da moderna pedagogia científica.

3. Os programas escolares das escolas móveis e dos cursos nocturnos

No Regulamento geral do ensino primário, de 18 de Junho de 1896, de forma muito sucinta, foram abordados os conteúdos dos cursos dominicais, destinados ao sexo feminino e aos quais era aplicável, de modo geral, o que se estabelecia para os cursos nocturnos; enquanto para estes também poderiam ser aplicadas as disposições dos cursos diurnos. Pelo Quadro V.15. podemos ver os conteúdos dos cursos temporários ou das escolas móveis, exactamente pela ordem como vêm expressos no referido regulamento, e onde depreendemos que a doutrina cristã deteria, na época, mais importância que a aritmética.



Quadro V.15. Conteúdos dos cursos temporários ou das escolas móveis em 1896

Todas as disciplinas			
Leitura;	Escrita;	Doutrina cristã;	Quatro operações fundamentais da aritmética.

Fonte: Elaboração pessoal a partir do Regulamento geral de 18 de Junho de 1896.

Pelo Decreto n.º 4, de 19 de Setembro de 1902, continuam contemplados os cursos nocturnos destinados a adultos e rapazes de mais de doze anos que não puderam adquirir a instrução primária; e também os cursos dominicais para o sexo feminino, cujas aulas eram aos domingos e dias santificados e tinham o mesmo calendário das aulas diurnas. Havia ainda referência aos cursos temporários ou móveis nas localidades onde não existisse possibilidade de estabelecer uma escola fixa. Estes tinham a duração de cem dias em cada localidade, na época do ano que mais conviesse à população, podendo ser diurnos ou nocturnos, e no seu encerramento, haveria lugar a um exame final que constaria de “exercícios de ler, escrever e contar”.

No artigo 109º daquele Decreto, é mencionado que as câmaras municipais, “em satisfação de quaisquer condições especiais da localidade” poderiam requerer que nestes cursos se leccionassem “algumas matérias que não estivessem incluídas nos programas do ensino primário”. Pelo Quadro V.16. podemos observar que as disciplinas destes cursos são as mesmas relativamente a 1896, à excepção do acréscimo de “Rudimentos de agricultura prática”, colocada exactamente no fim de todas as outras, levando-nos a pensar que seria a menos importante. Refira-se que as disciplinas estavam enunciadas sem qualquer indicação ou ordem sequencial.



Quadro V.16. Conteúdos dos cursos temporários ou escolas móveis em 1902

Todas as disciplinas ¹³				
Leitura;	Escrita;	Doutrina cristã;	Quatro operações fundamentais da aritmética;	Rudimentos de agricultura prática.

Fonte: Elaboração pessoal a partir do Decreto n.º 4, de 19 de Setembro de 1902.

Como já foi referenciado anteriormente, as escolas móveis para adultos foram criadas pelo Decreto n.º 70, de 12 de Agosto de 1913, também foi regulamentada a sua fiscalização e inscrita a verba de 56.000\$00 para os seus gastos. Pelo Quadro V.17. podemos verificar que o programa das suas diferentes disciplinas continuava bastante simplificado, mas sofreu alterações significativas. A doutrina cristã que já tinha sido abolida no ensino primário, deixou de existir, e o mesmo aconteceu à disciplina de Agricultura; no entanto, foram acrescentadas as cadeiras de Geografia, História Pátria e Educação Cívica, vindo esta última referenciada com duas notas destinadas a veicular conselhos de leccionação aos docentes.

¹³ Mantivemos a disposição pela qual aparecem no Artigo 117º do Decreto n.º 4, de 19 de Setembro de 1902.



Quadro V.17. Programa das escolas móveis em 1913

Todas as disciplinas					
Leitura;	Escrita;	Contas;	Rudimentos de geografia;	História pátria;	Educação cívica ¹⁴ .

Fonte: Elaboração pessoal a partir do Decreto n.º 70, de 12 de Agosto de 1913.

De Agosto de 1915, de um artigo do semanário *Sul da Beira*, recolhemos um depoimento sobre as provas do curso diurno da escola móvel de Almaça que decorreu sob um clima de grande festa e às quais assistiram muitas personalidades locais, bem como a maioria dos habitantes. Depois de se cantar *A Portuguesa* e de “se romperem vivas à República, à Pátria e à Instrução”, a professora Alzira Alves apresentou as provas escritas dos seus catorze alunos. Estas constavam de “um questionário referente à vida familiar do aluno, um pequeno trecho de prosa patriótica, uma carta familiar e problemas do sistema métrico – com enunciados fáceis e referentes à vida prática”. Logo de seguida foram as provas orais que consistiam em “leitura corrente no livro da 3ª classe das escolas primárias, explicação correcta dos trechos lidos, rudimentos de agricultura, breves noções de corografia no mapa de Portugal, exercícios sobre o sistema métrico, cálculo mental, etc.”¹⁵.

¹⁴ Decreto n.º 70, de 12 de Agosto de 1913. Art.º 1. “A educação cívica será principalmente ministrada em palestras desde a abertura do curso, não devendo nunca deixar de se explicar a Constituição Política da República Portuguesa”. Decreto n.º 70, de 12 de Agosto de 1913. Art.º 1º.

¹⁵ A obra das escolas móveis. *Sul da Beira*, Mortágua e Santa Comba Dão, ano 4º, n.º 191, de 22 de Agosto de 1915.



Figura V.3. Sala de aula com adultos, início do século XX



Fonte: Fotografia de Alberto Carlos Lima (Nóvoa & Bandeira, 2003).

Em 1916, teve-se em conta que à maioria dos alunos das escolas móveis estava a ser ministrado o “ensino das matérias sobre o que versava o exame do 1º grau de instrução primária”, e dada a sua natureza de “escolas oficiais, semelhantes às escolas fixas”, permite-se a esses alunos obter “o certificado do exame de 1º grau” por meio de provas que se realizariam na segunda quinzena de Julho, sendo o inspector o presidente do júri. As escolas móveis forneciam dois tipos de cursos: onde funcionasse durante um primeiro ano era designado de curso de analfabetos, a sua continuação no ano seguinte chamar-se-ia curso de aperfeiçoamento¹⁶.

O Decreto n.º 2909, de 20 de Dezembro de 1916, defendia a instituição das escolas móveis como “obra muito salutar da República e de grande utilidade para a extinção do analfabetismo” e, por isso, se tornava indispensável organizá-la devidamente, sobretudo no que respeitava às regras da sua criação, ao provimento de professores e à fiscalização, tornando-a útil e eficaz. Nas escolas móveis, ensinar-se-ia: “leitura, escrita, contas, sistema métrico, rudimentos de geografia, história pátria e educação moral e cívica”; sendo esta última ministrada em palestras, desde a abertura

¹⁶ Decreto n.º 2482, de 28 de Junho de 1916.



do curso, “não devendo nunca deixar de se explicar a Constituição Política da República Portuguesa”. Os professores destas escolas deveriam, todos os domingos, “fazer palestras sobre higiene individual e social; princípios de moral social e educação cívica; factos notáveis da história portuguesa de forma a exaltar os sentimentos patrióticos e outros assuntos que mais conviessem à educação do povo da localidade”. Os exames de encerramento eram feitos na presença de um júri constituído pelo professor do curso, um(a) professor(a) de uma escola oficial próxima e presidido pelo inspector.

Relativamente ao ano de 1916 torna-se elucidativo um dos testemunhos da revista *A Escola Móvel*. A mesma refere que, tal como em anos anteriores, os alunos – dos cursos nocturnos, das escolas móveis, dos cursos móveis e ainda os dos cursos diurnos – apresentar-se-iam a exames de provas escritas para avaliar o seu aproveitamento. Estas provas eram feitas na presença da comissão *Amigos da escola* e outras autoridades convidadas pelo professor e depois enviadas à Inspecção das Escolas Móveis pelo professor¹⁷. Quanto às provas dos alunos do “curso de analfabetos constariam de resposta a um interrogatório sobre filiação, idade e naturalidade do aluno; cópia de dez linhas de qualquer trecho, seguida do alfabeto maiúsculo e prática de uma operação de números inteiros”. As provas orais baseavam-se em “leitura corrente e significado da palavra e resolução no quadro preto de problemas de uma só operação de números inteiros”. Os exames dos alunos do curso de aperfeiçoamento consistiriam em “resposta a um interrogatório acerca da região, considerada sob o ponto de vista físico, político e económico; um exercício de redacção, um exercício caligráfico, seguido do alfabeto maiúsculo; resolução de um problema simples de sistema métrico e prática de uma operação de números decimais”¹⁸.

O Decreto n.º 5336, de 24 de Março de 1919, reconhecia que “em cinco anos de prática, se tinha verificado a necessidade de aumentar o número de missões escolares móveis”. Os professores, ao domingo, poderiam continuar a realizar palestras sobre temas que desenvolvessem sentimentos patrióticos ou outros que interessassem à comunidade. Como podemos constatar pelo Quadro V.18., os conteúdos programáticos destas escolas permanecem bastante idênticos, uma vez que o referido decreto não trouxe alterações significativas. De mencionar, no entanto, que os conteúdos dos exames destes cursos aparecem, pela primeira vez, mais especificados, na medida em que “versariam sobre as matérias dos programas das 1ª e 2ª classes da escola fixa”.

¹⁷ *A Escola Móvel*, Março de 1916, pp. 34-35.

¹⁸ *Idem, ibidem*.



Quadro V.18. Conteúdos programáticos das escolas móveis

Comparação entre os programas de 1913, 1916 e 1919		
Decreto n.º 70	Decreto n.º 2909	Decreto n.º 5336
Leitura; Escrita; Contas; Rudimentos de geografia; História pátria; Educação cívica – palestras; Constituição Política da República Portuguesa.	Leitura; Escrita; Contas; Sistema métrico; Rudimentos de geografia; História pátria; Educação cívica – palestras; Constituição Política da República Portuguesa; Palestras dominicais – higiene individual e social; princípios de moral social; educação cívica; factos notáveis da história pátria; outros assuntos que mais convenham.	Leitura; Escrita; Aritmética; Sistema métrico; Palestras – Rudimentos de geografia, História pátria; Educação moral e cívica; Palestras dominicais: higiene individual e social; princípios de moral social e educação cívica; factos notáveis da história portuguesa; outros assuntos que mais convenham.

Fonte: Elaboração pessoal a partir dos Decretos n.º 70, de 12 de Agosto de 1913; n.º 2909, de 20 de Dezembro de 1916 e n.º 5336, de 24 de Março de 1919.

No artigo 64º do Decreto n.º 6137, de 29 de Setembro de 1919, encontramos pela primeira vez uma referência aos programas dos cursos nocturnos. Os seus conteúdos resumiam-se a: (i) Leitura; (ii) Escrita; (iii) Cálculo; e (iv) Noções de ciências; todos sem qualquer indicação ou orientação pedagógica. E, pode afirmar-se que mais nada descobrimos relativamente aos programas quer dos cursos nocturnos, quer das escolas móveis.

4. Os programas escolares no discurso dos professores

Carneiro de Moura, em 1909, referia-se à pouca significância curricular que tinham algumas disciplinas, quando deveriam ser consideradas importantes. E dava



como exemplos: (i) o desenho do natural, sem utilizar cópias; (ii) as construções por meio de pequenos cubos utilizados como material de ensino, com os quais os alunos iriam construindo casas e pontes; (iii) os trabalhos manuais em papel de várias cores; (iv) a modelação; (v) os jogos livres. Na sua opinião, com esses materiais, as crianças aprendiam a trabalhar com prática e destreza, desenvolvendo assim “a inteligência sem a fadiga livresca”, e os sentimentos humanos, tais como “a lealdade, a solidariedade e a ordem, nos trabalhos em comum” (Moura, 1909, p. 236).

Por sua vez, José de Magalhães criticava, no Congresso Nacional de 1910, os métodos passivos, pelos quais o aluno “enchia a memória” com a lição que recebia do professor, ou com o ensino do livro. E defendia a sua substituição por métodos activos, pois estes “exercitavam os dedos e estimulavam a observação e a reflexão pessoal, ao praticar-se uma educação pela acção e pelo trabalho”, baseada no conhecimento da evolução física e psíquica da criança (Magalhães, 1910, p. 21).

Também os programas do ensino primário eram alvo de críticas por alguns autores como podemos observar pelo extracto seguinte.

“Terminado o abecedário, lido maquinalmente às apalpadelas, ou antes mastigado o primeiro período de um livro, siga-se a gramática com todo o seu fastidioso cortejo de dificuldades, próprias de uma situação mais adiantada; depois dos primeiros riscos caligráficos, apareçam a escrita, o ditado, uma carta, o cursivo delicado e o bastardo vistoso; estudem-se aritmética, geometria, álgebra, corografia, desenho e geografia, embora não haja idade e tino, embora não se saibam ler e menos compreender as definições dos compêndios. A própria lei hodierna escolar autoriza estes e outros desatinos” (Frias¹⁹, 1911, p.108).

Na imprensa de Educação e Ensino, o articulista e professor José Vitorino da Costa, em 1912, elogiava a escola moderna, pois esta com “a verdade da ciência e com o amor” seria a “maior riqueza do futuro”. A sua missão era levar a criança a sentir, a pensar, a trabalhar, a viver e a praticar por imitação, hábito e convicção” tudo o que lhe faria falta mais tarde “no meio da família, na pátria e na sociedade”.

Em 1915, o articulista J. Tomás defendia que não era com um alargamento de programas que se acrescentava o valor do ensino, nem se daria ao povo a escola que lhe

¹⁹ David Correia Sanches de Frias era fidalgo cavaleiro da Casa Real, sócio da Sociedade de Geografia de Lisboa e da Associação de Jornalistas e Escritores Portugueses, presidente do Grémio do Pará e importante negociante no Brasil, mas foi no domínio das letras que mais se distinguiu, quer em colaborações jornalísticas, quer em obras diversas: poesias, romances, contos e dramas (Nóvoa & Bandeira, 2003).



convinha. Para este professor aumentar os programas era “intimidar os fracos, aterrorizar os tímidos e os médios, e trabalhar para uma mediocridade como se o valor dos homens se medisse pela quantidade de palavras que sabem dizer” para a obtenção de um diploma. Na sua opinião, o ensino precisava de ser reorganizado, os programas reduzidos ao mínimo e os métodos transformados.

O professor Manuel José Gouveia, que assinava imensos artigos na *Educação Nacional* com o pseudónimo de Eurico, perguntava para que servia o Decreto de 29 de Março de 1911 e porque não se punha “em plena execução devidamente regulamentado”, pois assim, acabava para sempre “essa *farrapada* de circulares e ofícios”, que serviam só para “baralhar e confundir os serviços públicos, e para dar ao estrangeiro a nota típica do atraso intelectual e moral” de Portugal (Gouveia, 1915).

Também o professor César Anjo, enquanto articulista era pródigo nas críticas que fazia. Em Maio de 1916, afirmava que “os conhecimentos de 1º grau constituíam uma bagagem de ciência só comparável a fogos-fátuos”. Com os programas oficiais, “caprichosamente elásticos”, não se podia fazer mais, tudo se resumia a “saber ler, escrever e contar” e acrescentava “mande-se ler um diplomado do 1º grau (...) mande-se interpretar (...) ou se cala ou diz disparate” (Anjo, 1916c). Em Junho do mesmo ano escreve que a República, “para bem da Pátria, dos cidadãos e da sua própria existência e conservação, devia ter criado a educação primária” que, de facto, não existia. Considerava a bagagem de conhecimentos dada pelo primeiro grau de instrução “pueril e algo ridícula”; defendendo que os portugueses deveriam ter “saberes sólidos e práticos” que os habilitassem para as duras lutas da vida (Anjo, 1916e).

Numa conferência realizada em 1920, em Lisboa, Alfredo Machado referiu a importância da educação física, pois esta promovia “o desenvolvimento harmonioso do organismo e o seu fortalecimento, evitando o depauperamento e a aquisição de enfermidades”. Esta disciplina, que se encontrava esquecida, merecia um lugar de destaque porque era tão importante como a educação intelectual e moral (Machado, 1920, p. 17).

Nesse mesmo ano, João de Barros defendia a reforma do ensino, que considerava “viver ainda sob o domínio da retórica”, ao mesmo tempo que “desdenhava e desprezava a realidade quotidiana”. Na sua opinião, a escola primária tinha um triplo fim: (i) oferecer uma primeira base de cultura – combatendo o analfabetismo, (ii) dar vigor ao corpo e ao espírito, pela educação física e pela educação do raciocínio, (iii)



preparar o educando para “um trabalho digno que o sagra-se cidadão”, com a “posse perfeita” de uma profissão (Barros, 1920, pp. 113-116).

O professor Manuel de Melo, em 1923, afirmava que a última reforma estava feita “em moldes modernos e com alto intuito educativo, satisfaria os espíritos mais exigentes e preencheria a finalidade a que se destinava” se tivesse uma plena execução com as “necessidades mais urgentes e inadiáveis” resolvidas. Criticava negativamente o horário lectivo, pois na sua opinião, as crianças não poderiam permanecer mais de cinco horas na escola, quer devido aos trabalhos agrícolas que tinham de realizar, quer ainda por causa do “estado precário e vergonhoso”, e das “condições anti-higiénicas e desconfortáveis” da maioria das escolas, que tornava impossível a estadia por tanto tempo (Melo, 1923b, p.1).

Outro professor, Costa Naves, em 1924, afirmava que em Portugal, a instrução se encontrava num “estado verdadeiramente caótico” porque todos os dias saíam “leis, decretos, portarias e circulares”, e que essa “miscelânea” estava a contribuir para anarquizar cada vez mais a escola primária”. No seu entender, havia leis que se deviam revogar pois estavam “cheias de absurdos e anomalias”, e cujo resultado estava a ser contraproducente” (Naves, 1924, p.3). E no ano seguinte, o professor António Magalhães, numa carta aos deputados e senadores, divulgada na imprensa, criticava o estrangeirismo no campo da instrução e defendia que precisávamos de “uma reforma de ensino que nos honrasse, de um programa e de um regulamento”, porque o existente, se tinha “alguma coisa de aproveitável, era pouco ou nada, era uma verdadeira barafunda que ninguém compreendia, nem entendia”. E continuava afirmando que em Portugal, “ainda ninguém, quase ninguém pensou a sério no desenvolvimento da instrução popular...” (Magalhães, 1925, p.1).

5. O movimento da Escola Nova e os programas escolares republicanos

Parece-nos oportuno um ligeiro olhar pelo Movimento da Escola Nova, pois assim, compreenderemos melhor os programas escolares do ensino primário da 1ª República, uma vez que os legisladores portugueses retiraram desse movimento inspirações, ideias e as bases para a nova escola que pretendiam. E, acreditamos que queriam o melhor para Portugal, apesar de conhecedores da intransponibilidade de muitos obstáculos.



Em meados do século XIX, surgiram os primeiros protestos contra as deficiências e os efeitos negativos da educação tradicional²⁰, começando a despontar uma consciência profunda de novas necessidades, às quais deveria corresponder uma educação mais respeitadora da criança, responsabilizando-a, como cidadão do futuro, pelas suas ideias e atitudes. Criticava-se o adestramento, a dependência indiscutível da criança e do adolescente ante regras e valores impostos pela sociedade, a transmissão passiva do saber e das ideias apresentadas como eternas. A percepção de uma psicologia da criança diferente da do adulto, mas não dissociada dela, de uma educação adaptada à criança, à sua evolução, às suas capacidades, às suas necessidades, aos seus interesses, e as etapas a respeitar – pedagogia activa que leva a criança, não a receber, mas a formar ela própria os seus conceitos, a construir o seu saber, a apoiar-se sobre a sua experiência, sobre o que há de aproveitável na sua natureza –, e muitas outras ideias respeitantes ao futuro, estão na base deste movimento.

Jean-Jacques Rousseau está entre os precursores dos ideais desse movimento. Na sua célebre obra *Emílio* realçou a especificidade do mundo infantil, a necessidade de o conhecer e de lhe estabelecer as leis do desenvolvimento, salientando a importância da própria criança na construção da sua aprendizagem:

“A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se queremos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, sem maturidade nem sabor e que não tardarão a apodrecer; teremos jovens doutores, velhas crianças. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias; nada há de mais insensato que querer substituí-las pelas nossas; (...) Não deis ao vosso pupilo nenhuma espécie de lição verbal; ele só as deverá receber da experiência” (Rousseau, 1989, pp. 80-82).

Também Augusto Comte viria a influenciar decisivamente o pensamento ocidental. Segundo este autor, a permanência da humanidade no mundo era assegurada por dois factores: a solidariedade, pela união das famílias coexistentes, e a continuidade, pelo contributo das várias gerações. Acontecia, na sua opinião, que a sociedade se encontrava ameaçada pela anarquia, correndo o risco de dissolução, e para que tal não sucedesse era necessário promover uma regeneração social, que só poderia ser feita através da educação.

²⁰ Segundo Quintana Cabanas, na escola tradicional salienta-se muito o ensino, e a função do professor é “violentar a atitude passiva do aluno”. Este só aprenderá quando se puser em marcha um processo pessoal activo de aprendizagem, “coisa muito duvidosa se os conteúdos não despertarem o interesse da criança”. Para resolver esta questão, o professor pode recorrer a sanções, alcançando então uma “aprendizagem restrita e dolorosa, artificial e não-funcional” (2002, p.82).



Por outro lado, segundo Herbert Spencer, somente a ciência nos permitiria conhecer as leis que regulam os fenómenos da vida, para além de ser o melhor instrumento de disciplina moral e intelectual; a aquisição de conhecimentos científicos constituía uma actividade fundamental na escola, através dos métodos de observação e experimentação. Ao condenar a memorização, advogava que a criança dispusesse de um plano de estudos ao seu gosto, com actividades agradáveis: excursões ao campo, jogos, canções, etc. A educação deveria ainda seguir um conjunto de princípios que partissem: (i) do simples para o complexo, (ii) do concreto para o abstracto, (iii) do definido para o indefinido, (iv) do empírico para o racional, tudo para que a criança estivesse preparada para investigar activamente factos e ideias, e pudesse, assim, tirar as devidas conclusões. Este autor formulou uma estratégia educativa designada de “lições de coisas” que obteve um grande sucesso pedagógico. Também atribuiu grande importância à educação física, pois eram precisos homens fortes e robustos para a constituição da sociedade.

Foram muitos os pedagogos do movimento Educação Nova, que também ficou conhecido como Escola Nova – Decroly, Montessori, Kerchensteiner, Dewey, Washburne, Ferrière, Dottrens, Cousinet, Freinet – que, baseando-se em observações mais largas e mais seguras, tentaram estabelecer sistemas educativos completos, apoiados em técnicas e métodos precisos, e mesmo em concepções mais elaboradas do homem e dos fins educativos. Tinham em comum a oposição frontal à escola que apelidaram de tradicional, caracterizada sobretudo por um conjunto de processos educativos introduzidos a partir do século XVII. Acusam-na de transformar o aluno num objecto a formar mediante uma acção exterior a exercer sobre ele, por referência a valores e normas que lhe são impostas.

Na opinião de Philippe Perrenoud (1997, p. 84), este ensino de “novas didácticas” é caracterizado: (i) pela importância dada ao aluno, como sujeito activo da sua aprendizagem; (ii) pela insistência sobre a construção progressiva de saberes através de actividades adequadas e de interacções sociais; (iii) pela vontade de levantar os obstáculos entre as disciplinas privilegiando as competências funcionais e globais; (iv) pela vontade de tornar a escola receptiva à vida, consolidando as aprendizagens escolares nas experiências quotidianas; (v) pela valorização da autonomia da criança; (vi) pelo valor consagrado à motivação intrínseca, ao prazer, à vontade de descobrir e de fazer; (vii) pela importância dada à educação e ao desenvolvimento da pessoa.



Quintana Cabanas (2002, p. 86) afirma que o movimento da Escola Nova²¹ ganhou corpo nos primeiros anos do século XX, promovendo uma reforma educacional que “ainda se está a realizar e que consiste em substituir os velhos métodos pedagógicos da escola tradicional por métodos novos inspirados em Rousseau”. Devido à universalidade deste movimento, organizou-se em 1921, em Calais, um congresso, do qual saíram vinte e nove princípios²². Deixaremos aqui apenas alguns a título de exemplo: (i) a Escola Nova deve ter por dia ao menos uma hora e meia de trabalhos manuais que tenham uma utilidade prática e educativa; (ii) a Escola Nova deve dar às crianças a possibilidade de executar trabalhos livres, adaptados à individualidade de cada um; (iii) a Escola Nova assegura a cultura do corpo pela ginástica natural; (iv) a Escola Nova realiza excursões, praticando ao mesmo tempo a educação física, a iniciação à geografia e à vida social.

Para concretizarem os seus propósitos de mudança os impulsionadores da Escola Nova substituem a transmissão de saberes na educação do aluno pela sua própria experiência, assumindo especial importância a actividade de observar e de experimentar, não apenas para contemplar o mundo, mas também para interagir, procurando adaptar-se a ele mutuamente. A aprendizagem começa quando a criança percebe “à sua volta, factos ou saberes que satisfazem as suas necessidades espontâneas – curiosidade, instinto de conhecer, de fazer ou resolver problemas, etc.”; os conteúdos são, assim, assimilados de forma natural e sempre com um sentimento de prazer (Quintana Cabanas, 2002, pp.83-84). A criança seria libertada da tutela do adulto, para que a sua personalidade se realizasse pela autonomia, em contraposição à heteronomia própria da escola tradicional²³.

O pensamento pedagógico português no início do século XX estava imbuído de ideias positivistas, e acreditava-se que só uma educação científica podia promover a regeneração social que o povo precisava, estabelecendo-se assim uma particular relação entre o positivismo e o republicanismo. Uma educação completa conduziria a uma perfectibilidade gradual do homem, e a república e a democracia seriam o culminar desse desenvolvimento. O prestígio das ciências naturais estendeu os seus conceitos e

²¹ Sobre a Educação Nova, consulte-se Figueira (2004).

²² Consulte-se Anexo n.º 11.

²³ Yves Bertrand afirma que na escola tradicional “o ensino é um processo de transmissão e a aprendizagem um processo de recepção”. Os conhecimentos são transvazados de “um recipiente para o outro, ou seja, do espírito do professor para o espírito do estudante”. O mestre despeja o saber no estudante que se limita a uma cooperação passiva “de aquiescência, de docilidade e de boa vontade” (1991, pp.162 -163).



métodos ao domínio social, alargando a perspectiva organicista ao discurso educativo. A sociedade era vista como um organismo com diversos órgãos, onde cada um tinha uma função específica; assim, como qualquer ser vivo, a sociedade nascia, atingia o seu auge, entrava em declínio para depois perecer. Quando o processo terminasse um novo ciclo seria começado. Em Portugal foram representantes do movimento da Escola Nova nomes como: Adolfo Lima, António Sérgio, Álvaro Viana Lemos, Canhão Júnior e Faria de Vasconcelos, entre outros.

Sobre a educação e ensino republicanos, Fernando Catroga defende que tinham como objectivos “a razão, os sentimentos e o próprio corpo”. A nova educação teria que abranger “todas as facetas da personalidade humana”, disciplinando o corpo, através “dos exercícios físicos, jogos e higiene”, “a racionalidade, pela instrução prática e teórica”, e “a moralidade fomentando sentimentos de altruísmo e solidariedade”. Esta pedagogia republicana, vocacionada para provocar efeitos sociais, “enalteceu, sobremaneira, o valor formativo do trabalho”, porque só assim se formariam futuros cidadãos. O homem “seria educável para a perfeição, enquanto a escola seria a instância nuclear de socialização”, transmitindo, o saber adequado “à definitiva regeneração social, inserindo o indivíduo no solo pátrio, revivificando-lhe as energias físicas, psicológicas, intelectuais e morais” (Catroga, 1991, pp. 457- 462).

Depois de dissecados os conteúdos programáticos das várias reestruturações do ensino primário, ocorridas durante a 1ª República, podemos considerar que os mesmos não tiveram ponderabilidade para uma contribuição na diminuição do analfabetismo. Tudo continuou como antes da reforma de 29 de Março de 1911 durante muitos e longos anos, o mesmo se podendo afirmar relativamente à reforma de 7 de Novembro de 1919 e à de 15 de Fevereiro de 1921. Os programas vanguardistas dos republicanos em nada viriam a alterar a vida escolar naqueles anos, uma vez que não existiam as mínimas condições – materiais, económicas e sociais – para a sua aplicação e execução. Contudo, parece-nos justo valorizar os referidos programas que, apesar de não cumpridos, marcaram uma época; eles tiveram o dom de despertar o diálogo e de encetar a mudança de mentalidades, sobretudo a nível dos professores.

Reflexão final



Chegámos ao fim do percurso (limitado pelo tempo e pelas ocupações da docência) e sentimos que muito ficou por dizer e por fazer. Pudemos verificar que Portugal, nos finais do século XIX e primeiro quartel do século XX, era extremamente frágil em aspectos económicos, sociais e culturais. Deparávamo-nos com um *deficit* na indústria, no comércio e na agricultura; grande parte da população não era alfabetizada, vivia em condições precárias, sem qualquer conforto, sem condições higiénicas e, por vezes, faltavam os próprios víveres essenciais. No Governo, os ministérios sucediam-se, os conflitos entre partidos políticos e deputados acentuavam-se, e a Monarquia em crise acabou por não sobreviver.

A República, depois de implantada, representou por algum tempo a esperança de um país novo: os seus ideólogos defendiam como direitos fundamentais, a igualdade social, a soberania nacional, o sufrágio universal directo – que nunca viria a concretizar-se –, a liberdade, a segurança e a propriedade.

As reformas que tiveram maior impacto na opinião pública, nos primeiros anos de vigência do novo regime, foram as relacionadas com a laicização da sociedade – expulsão das ordens religiosas, obrigatoriedade do registo e do casamento civis, autorização do divórcio, abolição dos feriados religiosos, entre outras. Se, por um lado, os republicanos pretendiam um Estado neutro em matéria religiosa, por outro, visavam combater a corrupção, o caciquismo e a fraude eleitoral. Urgia formar uma nova sociedade e um novo cidadão. Contudo, com o clima de constante instabilidade política que se viveu na época – 45 governos –, com tentativas revolucionárias monárquicas, interrupções autoritárias do regime e a participação na Grande Guerra, não foi possível a concretização da reforma de um projecto global da sociedade portuguesa.

Personalidades destacadas da vida intelectual da época abordavam, recorrentemente, os problemas com os quais se defrontavam. Velhinho Correia apontava “os milhares de portugueses famintos, ignorantes, miseráveis e tuberculosos”; Carneiro de Moura considerava Portugal uma nação desorganizada que só conseguiria erguer-se através de uma “educação superior e firme das classes trabalhadoras”; Alves dos Santos e César Anjo, entre muitos outros, acusavam a Monarquia da falta de estradas, de caminhos-de-ferro, de portos e de navios, e lamentavam o facto do comércio das colónias estar em mãos inglesas, enquanto o nosso povo continuava sem escolas; Afonso Costa defendia que só com o desenvolvimento da agricultura se poderia acabar com a crise financeira; enquanto Bento Carqueja denunciava a deficiente preparação profissional, e a falta de educação cívica e cultura mental¹.

¹ Autores já referenciados nos capítulos anteriores.



Graças à liberdade para o diálogo, sugestões e propostas foram aparecendo de vários sectores sociais. Contudo, sempre à volta de três conceitos básicos: escola, educação e instrução. O País havia de recuperar, mas o futuro de todos teria que passar pela escola, que se revelava de uma importância extrema, como podemos observar por algumas opiniões da época: Consiglière Pedroso defendia que o povo deveria ser educado para “o culto da justiça social, para a compreensão dos deveres cívicos e para as pesadas responsabilidades”; Velhinho Correia insistia “numa educação livre” que formasse espíritos modernos, críticos, científicos e democráticos; Albano Ramalho afirmava que a escola deveria fornecer ao homem uma educação geral e sólida, com conhecimentos científicos que o habilitassem a ser um cidadão livre e consciente, capaz de desempenhar a sua missão na vida; José de Magalhães admitia que a evolução da humanidade só se alcançaria pela educação e que esta implicava cultura física, intelectual, sentimentos morais e estéticos e formação de espírito crítico; César da Silva afirmava ser urgente levar a escola primária, no mais breve espaço de tempo, a todos os cantos do país; Francisco Nunes abraçava a ideia de que a instrução e a educação popular eram a base de toda a riqueza e de todo o progresso de um país; João de Barros defendia o papel patriótico da educação, para reconstruir, revigorar, robustecer e remodelar Portugal, com êxito.

O discurso republicano sobre educação tinha como palavras-chave a decadência, a regeneração e o progresso. A ideia de que a Pátria estava decadente era uma constante na propaganda republicana. A Monarquia tinha sido a causadora dessa decadência, e só a República poderia conseguir o progresso necessário para essa regeneração, através da difusão da cultura e da educação. O combate ao analfabetismo era para a *intelligentsia* republicana um meio imprescindível para transformar os indivíduos e as sociedades, fazendo do trabalhador um cidadão consciente dos seus direitos e deveres cívicos e de cada homem alfabetizado uma base sólida e sustentável do novo regime.

A questão do analfabetismo foi abundantemente afluída por vários professores, colonistas, jornalistas, médicos, políticos, etc. Muitos foram os vocábulos utilizados para o caracterizar e descrever: “uma vergonha” que servia de arma aos “estrangeiros pouco escrupulosos” para abater os brios portugueses; “uma questão de vida ou de morte, que lá fora nos aviltava e nos caluniava”, e nos fazia “descrer da nossa futura regeneração”; um “caso de lepra”; “o pior cancro que avassalava e subjugava a nacionalidade portuguesa”; uma “enfermidade hedionda, uma endemia moral”, que urgia extinguir como todas aquelas que eram patológicas, porque privava Portugal de ser um país “adiantado, livre e próspero” como



tantos outros; a maior calamidade que pesava sobre o povo português, pois uma pessoa que não sabia ler “era um animal com forma humana”.

Para solucionar tão grave problema, era mister procurar as suas causas para poder combatê-las eficazmente. Muitos intelectuais se fizeram ouvir apontando os motivos. Aqui deixamos um número muito reduzido deles e das suas opiniões: Borges Grainha afirmava que o povo português foi “aferrolhado na ignorância e na escravidão de espírito” pela Inquisição e pelos Jesuítas; mas também apontava muitas outras causas – faltavam escolas, as que existiam não tinham as mínimas condições, o ensino normalista era muito imperfeito e como tal havia professores mal preparados profissionalmente; Albano Ramalho e Luís da Mata referiam-se às condições do meio onde as crianças habitavam – casas anti-higiênicas, tristes e sombrias, alimentação insuficiente e de má qualidade, vestuário impróprio e ainda falta de asseio; Alfredo Filipe de Matos apontava a falta de escolas, as graves deficiências das que existiam e ainda a escassez de professores devido aos poucos vencimentos que auferiam; Alves dos Santos culpava todos os que sabiam ler, porque não conseguiram criar no povo a necessidade de instrução; João de Barros acusava a falta de condições das escolas e as entediadas prelecções e explicações do professor que não interessavam minimamente ao aluno. Havia ainda a referência “ao decorar de páginas para vomitar no exame” e aos actos de rigor e repressão que não contribuíam para que a criança gostasse da escola; José Nunes da Graça criticava dirigentes e governantes defendendo que não era possível impor obrigações escolares a quem não tinha pão para comer; César Anjo pugnava pela falta de frequência escolar, porque as crianças só iam à escola quando não havia trabalhos agrícolas; David Carvalheira criticava o sistema de multas, que nada resolvia – as famílias não as podiam pagar e tudo ficava na mesma; Pompeu Faria de Castro não hesitava em apontar “os pecados mortais da escola primária” – os pais tinham absoluta necessidade dos filhos para sustentar o agregado familiar e a escola ocupava demasiado tempo – e, por fim, referia que o professor não tinha qualquer prestígio para atrair a população à escola².

Muitos outros professores se fizeram ouvir na imprensa de Educação e de Ensino. Os motivos apontados eram semelhantes, diremos, os mesmos, repetidos até à exaustão. Interessante relembrar a opinião de Aquilino Ribeiro, que defendia, que só conseguiríamos acabar com o analfabetismo em Portugal quando houvesse “uma razão lógica e eficiente”, e uma utilidade da aprendizagem para cada um dos iletrados. Não bastava criar a sugestão de aprender, era forçoso utilizar esse saber, organizá-lo e torná-lo imprescindível na vida prática

² Autores já atrás referenciados.



e isso só se poderia obter por meio de medidas gerais de fomento, estradas, caminhos-de-ferro, indústrias e outras aquisições da vida moderna.

Para uma melhor compreensão da temática em estudo, fomos procurar números. Valendo-nos do estudo de António Candeias (2004), pudemos obter quantificações aproximadas que nos possibilitaram uma visão mais objectiva, mais real e mais elucidativa. Em 1900, a taxa de analfabetismo era de 73%, em 1911 de 70%, em 1920 de 65% e em 1930 de 60%, ou seja, nesta última década, dos 5.294.048 habitantes com mais de dez anos, 3.189.234 eram ainda analfabetos. Paralelamente, em 1900, a taxa de alfabetismo era de 27%, em 1911 de 31%, em 1920 de 35% e em 1930 de 40%. Num esforço de três décadas, entre 1900 e 1930, os governantes apenas conseguiram alfabetizar mais 13% de população, a grande maioria continuava sem saber ler e escrever³.

Professores, políticos e outros intelectuais da época eram conhecedores desta realidade e sabiam que era indispensável propagar a instrução para acabar com o analfabetismo. Eis algumas das medidas propostas, reditas vezes sem conta, nos diversos congressos pedagógicos que se realizaram: fazer-se uma reforma geral da instrução; implementar novos métodos pedagógicos para o ensino das ciências; fornecer condições materiais à escola primária, com edifício próprio, bem arejado, bem iluminado, com condições de higiene, com laboratórios, museus, gabinetes e biblioteca; atacar a ignorância dos pais, que não permitiam que os filhos fossem à escola, e, desenvolvendo ao mesmo tempo a educação da mulher; recorrer às escolas móveis; incentivar a iniciativa privada; promover a assistência escolar através de cantinas e caixas escolares; impedir a saída do país dos analfabetos; estabelecer prémios para o aproveitamento, assiduidade e comportamento dos alunos; promover um ensino integral, técnico e profissional; acabar com a centralização exagerada; acabar com a imobilidade impossível e dolorosa da criança nas salas de aula; reorganizar o ensino normal e a fiscalização escolar; promover os cursos nocturnos e dominicais e impor firmemente a obrigatoriedade escolar. A maior parte destas propostas era apresentada aos ministros da Instrução Pública sob a forma de *representação*, quando um grupo de professores entregava o respectivo documento. Não conseguimos saber se havia algum tipo de resposta a essas representações, e, menos ainda, se eram lidas ou estudadas com vista à sua exequibilidade.

Oficialmente, o analfabetismo foi combatido com inúmeros decretos, apesar da inexistência de condições para materializar essas medidas. Ao analisar a legislação, verificámos que, na reforma do ensino primário de 29 de Março de 1911 foi contemplado um

³ Consulte-se Anexo n.º 12



conjunto de normas que visavam a protecção e a dignificação dos professores do ensino primário; a criação de novas escolas; a obrigatoriedade escolar até aos catorze anos; a divisão do ensino primário em três graus; a descentralização do ensino, com a transferência para as câmaras municipais de algumas responsabilidades administrativas; a criação de cursos nocturnos e dominicais, e de escolas móveis. Contudo, sobre este Decreto, a opinião de César Anjo sintetizava tudo o que havia a dizer – seria uma “óptima lei” dali a cinquenta anos, pois, para aquela época, continha “poesias e disposições completamente inexecutáveis”. Também o professor Manuel de Melo afirmava que:

“triunfava dolorosamente o descalabro e a desorientação no ensino, ninguém sabia o diploma que regia, tantos os decretos, leis e portarias que dia a dia congestionavam a legislação primária. Apenas as promessas e os planos saltavam da boca dos ministros para o Saara da instrução”⁴.

No Parlamento, a temática do analfabetismo ocasionou acesos debates, dos quais deixamos apenas algumas frases das mais significativas que se pronunciaram na Câmara dos Deputados: a instrução pública era, sem dúvida, o mais grave e intrincado problema nacional; a grande mancha do analfabetismo subsistiria se as despesas do Estado não aumentassem; o Estado tinha obrigação de ministrar instrução às crianças, com todos os meios ao seu alcance; um país sem educação e sem instrução, não tinha razão para existir; os bens reais de uma nação estavam na valorização dos cérebros que colectivamente operavam nela, e a máxima vergonha da República residia no facto do analfabetismo não se reduzir, mas, pelo contrário, se alastrar cada vez mais. E, em 1923, era visível uma confissão expressa da incompetência, da incúria e do desmazelo do principal estandarte dos republicanos – a guerra ao analfabetismo.

Também da Câmara dos Senadores deixamos alguns veredictos: seriam necessários maiores esforços para acabar com a negra mancha – o analfabetismo – que cobria Portugal; as classes populares viviam na ignorância porque o Estado em nada ajudava com as suas poucas realizações; chamavam-se verdadeiros criminosos a todos os que queriam impedir a aprendizagem da leitura, pois assim, contribuía para “manter ignorante e escravizada a massa popular”; e mesmo depois de cinco anos de esforços, nem em Lisboa o analfabetismo desceu para os 50%; a situação económica causada pela guerra atirava as crianças muito cedo para o mundo do trabalho, além disso, as escolas não podiam ser pardieiros sem luz, sem ar,

⁴ Melo (1923a, p.2).



sem higiene e sem beleza; o analfabetismo continuava a revelar-se “uma lástima” e Portugal estava a centenas de anos recuado dos povos cultos; faltava dinheiro para as construções escolares, os professores possuíam uma deficiente preparação pedagógica fornecida nas escolas que preparavam para o magistério; faltava fiscalização e direcção no ensino; e enquanto o número de escolas aumentava, o número de crianças diminuía, e assim, o analfabetismo crescia – precisava-se mesmo duma verdadeira revolução escolar; existiam erros pedagógicos, sociais e económicos nas reformas legislativas que se faziam sem respeitar as necessidades sociais do povo; acusava-se o Ministério da Instrução Pública de desprezar a instrução das classes populares, enquanto privilegiava os ensinos secundário e universitário; a democracia podia falir se o problema da educação não fosse cuidado, e o número de alfabetizados não crescesse. Até o próprio ministro da Instrução, João Camoesas, afirmou que a obrigatoriedade era letra-morta em todo o país. E António Xavier Barreto, presidente do Senado da República confirmava, em 1924, que o analfabetismo “vergonhoso continuava estacionário e permanente em todo o território”.

As escolas móveis foram outro tema de destaque no nosso trabalho. Elas não promoviam apenas a alfabetização de adultos, mas também de adolescentes e crianças que não tivessem acesso à escolaridade oficial. Encontrámos testemunhos interessantes sobre algumas das missões, ficámos a conhecer dois tipos de cursos, os de analfabetos e os de aperfeiçoamento. Houve quatrocentas e oitenta e sete missões das escolas móveis não oficiais, pelo método João de Deus, desde Novembro de 1882 até Agosto de 1921. Em relação às oficiais para adultos foram criadas em Agosto de 1913, e nelas estiveram inscritas, entre os anos de 1913 e 1930, 214.590 pessoas, das quais 93.305 obtiveram aproveitamento. De referir que também as câmaras municipais podiam criar cursos nocturnos, missões escolares, cursos dominicais e outros análogos para extinção do analfabetismo, para ambos os sexos, se assim o entendessem. De 1913 a 1921 – não existem elementos nos anos seguintes – terão frequentado os cursos diurnos 46.669 alunos, enquanto os cursos nocturnos atingiram 32.646 inscrições. Também as iniciativas privadas deram um valioso contributo no combate ao analfabetismo.

Não foi a escassez de legislação que impediu a resolução dos problemas, mas a instabilidade política, o orçamento deficitário, a existência de medidas que ignoravam completamente as realidades e os meios de aplicação, e ainda a questão da administração do ensino, a qual foi alvo de polémicas durante muito tempo. Apesar de “todas as esperanças”, as medidas promulgadas acabaram por não ser postas em prática; os governos sucederam-se constantemente e os professores continuaram a proclamar contra a frequência escolar



reduzida, a carência de escolas e a degradação da maior parte dos edifícios escolares. Estes não obedeciam às mínimas exigências pedagógicas, que não eram cumpridas a maior parte das vezes, apesar das fiscalizações dos inspectores; pois com um número de escolas limitado e com tanto analfabetismo, não era possível fechar todas aquelas que estivessem em más condições.

Não foi por “inépcia ou desinteresse da inteligência portuguesa” que a sociedade contemporânea não realizou os “propósitos educativos” a que se propôs. A prática e a teoria não conseguiram fundir-se porque os nossos mentores culturais tinham pela frente um povo com rotinas ancestrais, onde as realidades socioeconómicas, mentais e culturais tornavam inviáveis os “desígnios programáticos-ideológicos impostos de fora para dentro e de alto para baixo” (Serrão, 1983, p. 47).

Segundo Pintassilgo (1998), a exiguidade das verbas orçamentadas para a educação foi um obstáculo que a República nunca conseguiu (ou nunca quis?) superar, tornando difícil a realização de qualquer projecto educativo. E cita como exemplos, a criação, em 1911, do ensino infantil que nunca se concretizaria, o mesmo se passando com o ensino complementar e também parcialmente com o ensino primário superior; e ainda a falta de criação de laboratórios, museus, jardins escolares e outras acções a que os republicanos se tinham proposto.

O Estado-Nação propugnou, pelo menos, retoricamente, por um sistema de ensino elementar, público, gratuito e de carácter obrigatório. Esta “alfabetização das massas” completou-se, no Ocidente, ao mesmo tempo que as cidades cresciam, a indústria se desenvolvia e os sistemas de governo se tornavam representativos. E se o fenómeno do alfabetismo estava ligado “à industrialização e ao liberalismo”, também as causas do analfabetismo residiam no Estado, “desinteressado ou sem meios para escolarizar”, ou no atraso geral do país ou da região. O analfabetismo era visto como causa de muitos defeitos das instituições políticas e das debilidades do desenvolvimento económico (Ramos, 1998, p. 1068).

A melhor hipótese para justificar este enorme e persistente atraso da educação em Portugal, teria a ver com o custo difícil de suportar para um país tão pobre e cujas finanças nunca estiveram desaforadas. No estudo que fez Jaime Reis verificou não apenas estas, mas também outras suposições. Assim, em termos de escolas e de professores era preciso adicionar ao sistema, aproximadamente, dois mil trezentos e sessenta estabelecimentos de ensino e igual número de professores. Jaime Reis defende que o país não precisaria de



grandes esforços monetários para garantir os recursos humanos e financeiros compatíveis para tal empreendimento, e assim atingir o nível de alfabetização sul-europeu; isso seria uma barreira pouco significativa e de “reduzida dimensão”. Por outro lado, também o conjunto de seis escolas normais e dezoito escolas de habilitação para o magistério primário, em 1907, tinham produzido professores em excesso, havendo já mil professores habilitados, mas sem colocação. Na sua perspectiva, o excepcional grau de analfabetismo não se ficou a dever à presença de obstáculos materiais e humanos intransponíveis (Reis, 1993, pp. 236-238).

A aquisição de uma educação elementar implicava não só o custo da frequência da escola em si, mas também a perda do rendimento que o aluno teria se estivesse a trabalhar; isto seria um montante demasiado elevado para as famílias portuguesas, que não viam qualquer compensação nesse investimento. Não havia uma “procura espontânea” pela educação como bem cultural, pelo que teria de haver um grande esforço estatal, apoiado por “mecanismos de pressão” sobre os pais, para que estes enviassem os filhos à escola (Reis, 1993, pp. 240-241).

António Candeias (2001) sustenta que a fraqueza do processo de industrialização, a homogeneidade das raízes culturais portuguesas, e a falta de verdadeiros estadistas em Portugal são factos essenciais para explicar a debilidade do esforço educativo por parte de um Estado que não conheceu processos internos ou externos que pusessem em causa a sua legitimidade; no entanto, o autor considera esses argumentos óptimos pontos de partida para outras linhas de investigação que possam complementar esta análise. Através de um estudo que efectuou, cuidou ser mais útil tentar entender como é que os portugueses acederam às letras, em que idades e de que modos, tentando assim compreender o ritmo de acesso à cultura escrita, em vez da insistência nas causas do atraso do analfabetismo.

A razão pela qual a construção de uma sociedade apoiada num modo de funcionamento baseado na escrita foi tão lenta em Portugal, por comparação com outros países e sociedades congéneres, não tem respostas simples ou unívocas. As explicações disponíveis apontam para uma conjunção entre a periferização face aos processos de modernização, a fraca penetração do aparelho do Estado português e algumas características próprias do tecido social português, como a cultura, a geografia e a história política, as quais concorreram grandemente para nos isolar cultural e economicamente. De salientar que o Estado nunca tivera razões para implementar a educação popular (Candeias, 2001).

Os números que inserem a economia portuguesa dos séculos XIX e XX na europeia são de facto contrastantes. Apesar disso, tais números podem ser compreendidos



simultaneamente como uma razão e uma consequência da maneira como a sociedade portuguesa se colocou perante a industrialização. De facto, todos os números, que têm surgido em relatórios internacionais, alargaram o universo de comparação das taxas educativas portuguesas, porém estas continuam definitivamente abaixo de outros países similares (Candeias, 2000; 2001).

Portugal, em 1830, ocupava um confortável quinto lugar em termos de PNB/real *per capita*, depois do Reino Unido, Canadá, França e Holanda; em 1860, passados trinta anos é largamente ultrapassado por quase todos os outros países, excepto pelo Japão, Itália e Rússia, ocupando a décima quarta posição; em 1913, passados cinquenta e três anos, empobrecendo a cada dia que passava, Portugal⁵ passava a ser o penúltimo elemento da tabela, aí permanecendo por mais trinta e sete anos, até 1950. Usando de uma verdadeira lógica racional, deveríamos ter melhorado as nossas condições económicas, para usufruirmos de condições sociais superiores, contudo isso não aconteceu (Landes, 2001).

Teodoro (2001a), com base em estudos de Soysal e Strang, apresenta-nos a forma crítica como se desenvolveram os sistemas educativos através da interacção entre o Estado, a Igreja e os grupos sociais. Assim, onde o Estado se aliou a uma Igreja, o sistema educativo nacional foi bastante precoce na sua criação; onde não existiu a aliança Estado-Igreja, alguns grupos civis tomaram a iniciativa. Se esses grupos eram suficientemente fortes e se envolveram no processo de escolarização, resultaram grandes frequências escolares, mas nesses casos o Estado teve dificuldades na construção de um único sistema de ensino. Nos locais onde os grupos não se mobilizaram à volta da educação, o Estado fez promulgar bastante cedo as leis da escolaridade obrigatória, mas estas não tiveram consequências nas taxas de escolarização.

Portugal encontra-se claramente nesta última posição, onde os grupos sociais não se mobilizaram em torno da educação. As elites dirigentes detentoras do poder de Estado não revelaram um verdadeiro interesse na escolarização de massas, pelo que esta não teve condições para se desenvolver e generalizar a todas as camadas sociais. As leis realmente não faltaram, Portugal introduziu a lei da escolaridade obrigatória a 7 de Setembro de 1835, mas a mesma seria suspensa ainda nesse mesmo ano, para ser novamente restabelecida a 15 de Novembro de 1836 e continuada pela reforma da Instrução Pública de 1844, assinada por Costa Cabral⁶. O Estado português foi dos primeiros a promulgar o ensino obrigatório, com

⁵ Consulte-se Anexo n.º 13

⁶ Decreto de 7 de Setembro de 1835; Decreto de 15 de Novembro de 1836; Decreto de 29 de Setembro de 1844.



sucessivos governantes a proclamar a importância da educação popular, mas, só passados cento e vinte anos foi possível concretizar a execução dessas medidas legislativas⁷.

Também António Nóvoa (2005) defende que não foi por desinteresse, nem por ausências de iniciativas políticas, nem sequer por falta de meios. As respostas mais correntes apontam para a burocratização e centralização do ensino, para a incapacidade das elites, para a mediocridade dos recursos financeiros, para a indiferença dos pais ou para as características intrínsecas do povo português. No entanto, sabe-se hoje que estas razões não justificam toda a abrangência da problemática, e o mesmo autor lança duas linhas de reflexão. A primeira sobre o sistema de ensino mais totalizado do que totalizador, sugerindo que as dinâmicas reformadoras deveriam basear-se na mudança do que já existe e não na invenção do que poderá ser. A segunda, sobre um voluntarismo político, que insiste em impor reformas imaginadas a partir do centro, em vez de dotar as escolas de capacidades autónomas de inovação e desenvolvimento.

Enfim, a realidade portuguesa não se podia configurar com conceitos e doutrinas, muitas vezes utópicos, que não se encaixavam nas estruturas existentes e que conduziam a práticas sociais de difícil coerência. Para implementar a alfabetização de todos os portugueses, teria sido importante conjugar factores de natureza social, política e económica bem como mudar a cultura e a mentalidade das pessoas, num longo e lento processo, que decorreu por todo o século XX.

⁷ Consulte-se Anexo n.º 14.

Fontes e bibliografia



1. Fontes

1.1. Estudos impressos

- Alberty, R. (1912). Sol lucet omnibus. A *Federação Escolar*, Porto, 3ª fase, ano I, n.º 40, de 1 de Dezembro de 1912.
- Alberty, R. (1914). O ensino da língua materna na escola primária. In: Liga Nacional de Instrução. *Quarto Congresso Pedagógico* (pp. 21-35). Lisboa: Imprensa Nacional (1916).
- Almeida, D. (1924). O ensino primário perante as últimas reformas da instrução. A *Federação Escolar*, Porto, 3ª fase, ano 13º, n.º 631, de 28 de Maio de 1924.
- Anjo, C. (1913). *A educação do povo português*. Mortágua: Tipografia Democrática.
- Anjo, C. (1914a). Obrigatoriedade de ensino. *Educação Nacional*, Porto, 20º ano, n.º 5, de 1 de Novembro de 1914.
- Anjo, C. (1914b). Obrigatoriedade do ensino. *Sul da Beira*, Mortágua e Santa Comba Dão, ano 4º, n.º 156, de 12 de Novembro de 1914.
- Anjo, C. (1915). Respondendo. *Educação Nacional*, Porto, ano 21º, n.º 6, de 7 de Novembro de 1915.
- Anjo, C. (1916a). Aos ilustres membros da comissão encarregada de harmonizar e regulamentar a actual legislação escolar primária. *Educação Nacional*, Porto, ano 21º, n.º 16, de 16 de Janeiro de 1916.
- Anjo, C. (1916b). Instantâneos. *Educação Nacional*, Porto, ano 21º, n.º 31, de 7 de Maio de 1916.
- Anjo, C. (1916c). Guerra interna, instrução popular. *Sul da Beira*, Mortágua e Santa Comba Dão, ano 5º, n.º 230, de 28 de Maio de 1916.
- Anjo, C. (1916d). Os professores de instrução primária à prova de torturas. *Sul da Beira*, Mortágua e Santa Comba Dão, ano 5º, n.º 232, de 11 de Junho de 1916.
- Anjo, C. (1916e). O que a República podia e devia ter feito. Instrução primária. *Sul da Beira*, Mortágua e Santa Comba Dão, ano 5º, n.º 233, de 18 de Junho de 1916.
- Anjo, C. (1919). Republicanize-se o ensino. *Educação Nacional*, Porto, ano 24º, n.º 19, de 11 de Março de 1919. Publicado, igualmente, com o título “Carta aberta a sua Excelência o Senhor Ministro da Instrução”. A *Federação Escolar*, Porto, 3ª fase,



- ano 8º, n.º 363, de 15 de Março de 1919.
- Araújo, M. (1915). A escola primária e o seu corpo docente. *Educação Nacional*, Porto, ano 20º, n.º 16, de 17 de Janeiro de 1915.
- Associação de Escolas Móveis e Jardins-Escola João de Deus (1921). *Relatório e contas* (descrição baseada em 1920). Lisboa: Imprensa Nacional.
- Astreia, B. (1913). Carta de Lisboa. *A Federação Escolar*, Porto, 3ª fase, ano I, n.º 51, de 16 de Fevereiro de 1913.
- Barreto, S. (1908). O analfabetismo, as suas causas e os meios de o combater. In: Liga Nacional de Instrução. *Primeiro Congresso Pedagógico de Instrução Primária e Popular* (pp. 196-197). Lisboa: Imprensa Nacional (1909).
- Barros, J. (1908). *A escola e o futuro – Notas sobre educação*. Porto: Livraria Portuense de Lopes & Ca. Sucessor.
- Barros, J. (1909). João de Deus, o único educador nacional. A Cartilha maternal como base de uma remodelação do nosso sistema de ensino. In: Liga Nacional de Instrução. *Segundo Congresso Pedagógico* (pp. 96-102). Lisboa: Imprensa Nacional de Lisboa.
- Barros, J. (1911). *A nacionalização do ensino*. Porto: Ferreira.
- Barros, J. (1920). *A República e a escola*. Lisboa: Aillaud Bertrand.
- Basto, A. (1908). A educação agrícola primária do povo português. In: Liga Nacional de Instrução *Primeiro Congresso Pedagógico de Instrução Primária e Popular* (pp. 69-97). Lisboa: Imprensa Nacional (1909).
- Belo, G. (1926). Professores sem colocação oficial. *A Federação Escolar*, Porto, 3ª fase, ano 15º, n.º 729, de 14 de Abril de 1926.
- Botelho, M. (1923). A instrução escolar em suprema decadência. *O Professor Primário*, Lisboa, ano V, n.º 189, de 24 de Maio de 1923.
- Brás, M. (1909). Método João de Deus – Cartilha Maternal. In: Liga Nacional de Instrução. *Segundo Congresso Pedagógico* (pp. 133-135). Lisboa: Imprensa Nacional.
- Cadete, Z. (1922). Urge educar. *A Federação Escolar*, Porto, 3ª fase, ano 10º, n.º 522, de 22 de Abril de 1922.
- Camoegas, J. (1923). Congresso Pedagógico. *O Professor Primário*, Lisboa, ano V, n.º 205, de 20 de Setembro de 1923.
- Campos, A. (1914). A instrução pública em Portugal. *A Federação Escolar*, Porto, 3ª



- fase, ano III, n.º 117, de 24 de Maio de 1914.
- Campos, A. (1919). *Casa de pais, escola de filhos. Ensaaios sobre educação*. 4ª edição. Paris: Livrarias Aillaud e Bertrand.
- Campos, A. (1922). Analfabetismo e educação. In Campos, Agostinho de (1922). *Educação e ensino – Ensaaios sobre educação*. 2ª edição. Paris-Lisboa: Livrarias Aillaud e Bertrand.
- Cantinho, Z. [19--]. *Sílvio Bonifácio: educação popular*. Porto: Emp. Ind. Gráfica.
- Cardoso Júnior, F. (1914). *Em prol da educação popular*. Tese apresentada no Congresso Pedagógico de 1914. Porto: Marânus (1960).
- Carqueja, B. (1908). A educação agrícola primária do povo português. In: Liga Nacional de Instrução. *Primeiro Congresso Pedagógico de Instrução Primária e Popular* (pp. 205-206). Lisboa: Imprensa Nacional (1909).
- Carqueja, B. (1909). A luta contra o analfabetismo. In: Liga Nacional de Instrução. *Segundo Congresso Pedagógico* (pp. 17-20). Lisboa: Imprensa Nacional.
- Carqueja, B. (1916). *O povo português: aspectos sociais e económicos*. Porto: Chardron.
- Carvalheira, D. (1920). O analfabetismo. *O Professor Primário*, Lisboa, ano III, n.º 65, de 21 de Outubro de 1920.
- Castro, J. (1916). A guerra à escola móvel. *A Escola Móvel* (p. 16). Lisboa, ano I, n.º 1, de Fevereiro de 1916.
- Castro, P. (1921). Com vista ao próximo Congresso. *A Federação Escolar*, Porto, 3ª fase, ano 9º, n.º 485, de 6 de Agosto 1921.
- Castro, P. (1923). Os pecados mortais da escola primária. *A Federação Escolar*, Porto, 3ª fase, ano 11º, n.º 562, de 27 de Janeiro de 1923.
- Chaves, F. (1912). Memória. In: Liga Nacional de Instrução. *Terceiro Congresso Pedagógico. Trabalho Preparatório* (pp. 173-181). Lisboa: Imprensa Nacional (1913).
- Coelho, A. (1872). *A questão do ensino*. Porto: s. n.
- Coelho, A. (1916). *Cultura e analfabetismo*. Porto: Renascença Portuguesa.
- Coelho, A. (1973). *Para a história da instrução popular*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coelho, E. (1912). Conferência popular educativa. In: Liga Nacional de Instrução. *Terceiro Congresso Pedagógico. Trabalho preparatório do Congresso* (pp. 171-



- 172). Lisboa: Imprensa Nacional (1913).
- Coimbra, L. (1926). *O problema da educação nacional*. Tese apresentada ao Congresso da Esquerda Democrática realizado em 1926. Porto: Maranus.
- Correia, A. (1909). O combate ao analfabetismo. In: Liga Nacional de Instrução *Segundo Congresso Pedagógico* (pp. 396-404). Lisboa: Imprensa Nacional.
- Correia, A. (1919). *Raça e nacionalidade*. Porto: Edição da Renascença.
- Correia, V. (1907). *O ensino e a educação em Portugal*. Lisboa: Clássica Editora.
- Costa, A. (1912). *Pro Pátria: um discurso notável do ilustre estadista*. Porto: Empresa Fabri.
- Costa, J. (1912). A escola e a infância. *A Federação Escolar*, Porto, 3ª fase, ano I, n.º 4, de 23 de Março de 1912.
- Costa, M. (1922). O analfabetismo. *O Professor Primário*, Lisboa, ano IV, n.º 151, de 10 de Agosto de 1922.
- Dias, J. (1909). O cancro do analfabetismo. In: Liga Nacional de Instrução. *Segundo Congresso Pedagógico* (pp. 25-30). Lisboa: Imprensa Nacional.
- Dionísio (1923). Abri escolas. *A Federação Escolar*, Porto, 3ª fase, ano 12º, n.º 603, de 10 de Novembro de 1923.
- Fernandes, J. (1916). A situação económica do professorado primário. *A Federação Escolar*, Porto, 3ª fase, ano V, n.º 237, de 30 de Setembro de 1916.
- Ferreira, E. (1915). Educação e ensino. *Educação Nacional*, Porto, ano 21º, n.º 5, de 31 de Outubro de 1915.
- Figueiredo, F. (1921). Escola primária portuguesa. *A Federação Escolar*, Porto, 3ª fase, ano 9º, n.º 482, de 16 de Julho de 1921.
- Figueirinhas, A. (1915). O meu jornal. *Educação Nacional*, Porto, ano 20º, n.º 27, de 4 de Abril de 1915.
- Figueirinhas, A. (1915). O meu jornal. *Educação Nacional*, Porto, ano 20º, n.º 30, de 25 de Abril de 1915.
- Fortes, A. (1908). Exposição dos esforços da iniciativa particular em prol da instrução popular. In: Liga Nacional de Instrução. *Primeiro Congresso Pedagógico de Instrução Primária e Popular* (pp. 173-185). Lisboa: Imprensa Nacional (1909).
- Freire, F. (1913). Protesto. Coisas várias. *A Federação Escolar*, Porto, 3ª fase, ano II, n.º 90, de 16 de Novembro de 1913.
- Frias, D. (1911). *A mulher: sua infância, educação e influência social*. 2ª edição.



- Lisboa: Livraria Central de Gomes de Carvalho.
- Garrett, T. (1908). *Introdução pública: a instrução e o destino dum povo*. Porto: Tipografia Francisco Luiz d'Abreu.
- Godinho, M. (1912). Uma das causas do analfabetismo. In: Liga Nacional de Instrução. *Terceiro Congresso Pedagógico. Trabalho Preparatório do Congresso* (pp. 183-187). Lisboa: Imprensa Nacional (1913).
- Gomes, J.; Grincho, R. (1909). Luta contra o analfabetismo. In: Liga Nacional de Instrução. *Segundo Congresso Pedagógico* (pp. 59-70). Lisboa: Imprensa Nacional.
- Gomes, J. (1913). Escolas móveis. *Sul da Beira*, Mortágua e Santa Comba Dão, ano 3º, n.º 100, de 23 de Outubro de 1913.
- Gouveia, M. (1909). Forma prática de combater o analfabetismo. In: Liga Nacional de Instrução. *Segundo Congresso Pedagógico* (pp. 57-58). Lisboa: Imprensa Nacional.
- Gouveia, M. (1915). Tudo à matroca. *Educação Nacional*, Porto, ano 20º, suplemento ao n.º 44, de 22 de Agosto de 1915.
- Graça, J. (1912). Cursos nocturnos para adultos. In: Liga Nacional de Instrução. *Terceiro Congresso Pedagógico. Trabalho preparatório do Congresso* (pp. 17-31). Lisboa: Imprensa Nacional (1913).
- Grainha, M. (1908). O analfabetismo em Portugal, suas causa e meios de as remover. In: Liga Nacional de Instrução. *Primeiro Congresso Pedagógico de Instrução primária e popular* (pp. 3-58). Lisboa: Imprensa Nacional (1909).
- Grainha, M. (1909). Os meios de facilitar o ensino das primeiras letras (ler, escrever e contar) e ortografia prática. In: Liga Nacional de Instrução. *Segundo Congresso Pedagógico* (pp. 123-130). Lisboa: Imprensa Nacional.
- Júnior, A. (1914). Escola primária e instrução. *Sul da Beira*, Mortágua e Santa Comba Dão, ano 3º, n.º 110, de 1 de Janeiro de 1914.
- Lacerda, A. (1922). *Para uma finalidade da educação no actual instante*. Porto: Livraria e Imprensa Civilização.
- Machado, A. (1920). *O problema da instrução e educação nacional*. Braga: Imprensa Henriquina.
- Machado B. (1912). Discurso da sessão inaugural do Terceiro Congresso Pedagógico. In: Liga Nacional de Instrução. *Terceiro Congresso Pedagógico. Trabalho*



- preparatório do Congresso* (pp. 288-299). Lisboa: Imprensa Nacional (1913).
- Machado, B. (1924). *A irresponsabilidade governativa e as duas reacções: monárquica e republicana*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Machado, U. (1913). Cursos nocturnos. *A Federação Escolar*, Porto, 3ª fase, ano I, n.º 47, de 19 de Janeiro de 1913.
- Machado, U. (1922). A eterna vítima. *A Federação Escolar*, Porto, 3ª fase, ano 11º, n.º 516, de 11 de Março de 1922.
- Machado, U. (1923). Mais um! *A Federação Escolar*, Porto, 3ª fase, ano 11º, n.º 563, de 3 de Fevereiro de 1923.
- Magalhães, A. (1925). Aos senhores parlamentares. *A Federação Escolar*, Porto, 3ª fase, ano 14º, n.º 402, de 25 de Novembro de 1925.
- Magalhães, J. (1910). *O problema educativo Nacional, Congresso Nacional de 1910*. Lisboa: Centro Tipográfico Colonial.
- Manteigas, M. (1914). A escola primária nas suas relações com o ensino profissional sobretudo com o ensino agrícola. In: Liga Nacional de Instrução. *Quarto Congresso Pedagógico* (pp. 213-219). Lisboa: Imprensa Nacional (1916).
- Martins, A. (1919). Instrução popular. *A Federação Escolar*, Porto, 3ª fase, ano 8º, n.º 402, de 13 de Dezembro de 1919.
- Mata, L. (1908). Ensino prático nas escolas primárias e populares, acomodado à indústria: modo de o fornecer segundo as conveniências da localidade. In: Liga Nacional de Instrução. *Primeiro Congresso Pedagógico de Instrução Primária e Popular* (pp. 59-64). Lisboa: Imprensa Nacional (1909).
- Matos, A. (1907). *O passado, o presente e o futuro da escola primária portuguesa*. Lousã: Tipografia Júlio Ribeiro Santos.
- Matos, A. (1908). O analfabetismo. In: Liga Nacional de Instrução. *Primeiro Congresso Pedagógico de Instrução Primária e Popular* (pp. 195-197). Lisboa: Imprensa Nacional (1909).
- Matos, A. (1909). Educação intelectual e social. In: Liga Nacional de Instrução. *Segundo Congresso Pedagógico* (pp. 207-210). Lisboa: Imprensa Nacional.
- Melo, M. (1922). A escola e o professorado. *A Federação Escolar*, Porto, 3ª fase, ano 11º, n.º 532, de 1 de Julho de 1922.
- Melo, M. (1923a). A desorientação do ensino. *O Professor Primário*, Lisboa, n.º 180, ano V, de 22 de Março de 1923.



- Melo, M. (1923b). A reorganização do ensino. *A Federação Escolar*, Porto, 3ª fase, ano 12, n.º 589, de 4 de Agosto de 1923.
- Melo, M. (1924a). Notas ao acaso. *A Federação Escolar*, Porto, 3ª fase, ano 13, n.º 634, de 18 de Junho de 1924.
- Melo, M. (1924b). A ganância do Estado e a exploração comercial. *A Federação Escolar*, Porto, 3ª fase, ano 13º, n.º 638, de 16 de Julho de 1924.
- Mendonça, B. (1917) – A nossa escola primária será um reflexo da nossa sociedade? *A Federação Escolar*, Porto, 3ª fase, ano V, n.º 280, de 28 de Julho de 1917.
- Monteiro, H. (1914). A escola primária e o futuro cidadão. In: Liga Nacional de Instrução. *Quarto Congresso Pedagógico* (pp. 313-327). Lisboa: Imprensa Nacional (1916).
- Morais, J. (1916). Representação que os professores das Escolas Móveis entregaram aos ilustres Presidente do Ministério e Ministro da Instrução. *A Escola Móvel* (p. 6). Lisboa, ano I, n.º 1, de Fevereiro de 1916.
- Moreira, I. (1925). Responsabilidades do Estado perante a Nação. A nossa escola primária. *A Federação Escolar*, Porto, 3ª fase, ano 14º, n.º 702, de 7 de Outubro de 1925.
- Moreno, J. (1918). A revolução na escola. *A Federação Escolar*, Porto, 3ª fase, ano 6º, n.º 307, de 2 de Fevereiro de 1918.
- Moura, J. (1909a). *A instrução educativa e a organização geral do Estado; Relatório*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Moura, J. (1909b). Educação intelectual e social. In: Liga Nacional de Instrução. *Segundo Congresso Pedagógico* (pp. 173-176). Lisboa: Imprensa Nacional.
- Naves, C. (1924). Professores sem colocação efectiva. *A Federação Escolar*, Porto, 3ª fase, ano 13º, n.º 644, de 27 de Agosto de 1924.
- Nunes, F. (1912). Necessidade de reformar o ensino popular num sentido mais prático, mais democrático. In: Liga Nacional de Instrução. *Terceiro Congresso Pedagógico. Trabalho preparatório do Congresso* (pp. 189-193). Lisboa: Imprensa Nacional (1913).
- Oliveira, A. (1920). Pinceladas. *A Federação Escolar*. Porto, 3ª fase, ano 8º, n.º 407, de 17 de Janeiro de 1920.
- Oliveira, J. (1908). As causas do analfabetismo. In: Liga Nacional de Instrução. *Primeiro Congresso Pedagógico de Instrução Primária e Popular* (p. 231).



- Lisboa: Imprensa Nacional (1909).
- Oliveira, J. (1915). Triunfo. *Educação Nacional*, Porto, ano 20º, n.º 44, de 1 de Agosto de 1915.
- Paixão, V. (1921). *Educação popular*. Conferência realizada na Associação do Comércio de Angra do Heroísmo. Angra.
- Pedroso, C. (1908). Inauguração do Congresso. In: Liga Nacional de Instrução. *Primeiro Congresso Pedagógico de Instrução Primária e Popular* (pp. 190-191). Lisboa: Imprensa Nacional (1909).
- Pedroso, C. (1909). Sessão inaugural. In: Liga Nacional de Instrução. *Segundo Congresso Pedagógico* (pp. 387-394). Lisboa: Imprensa Nacional.
- Pena, J. (1920). Afirmações. *A Federação Escolar*, Porto, 3ª fase, ano 8º, n.º 440, de 25 de Setembro de 1920.
- Pena, J. (1921). Professores de Escolas Móveis. *A Federação Escolar*, Porto, 3ª fase, ano 10º, n.º 484, de 30 de Julho de 1921.
- Pestana, A. (1915). *La educación en Portugal*. Madrid: Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.
- Piçarra, L. (1912). Escolas móveis, forma prática de estender a sua acção na luta contra o analfabetismo. In: Liga Nacional de Instrução. *Terceiro Congresso Pedagógico. Trabalho preparatório do Congresso* (pp. 35-37). Lisboa: Imprensa Nacional (1913).
- Pimentel, A. (1925). As minhas notas pedagógicas. *O Professor Primário*; Lisboa, ano VII, n.º 274, de 8 de Fevereiro de 1925.
- Pinheiro, A. (1908). Educação física e noções de higiene nas escolas primárias e populares. In: Liga Nacional de Instrução. *1º Congresso Pedagógico de Instrução Primária e Popular* (pp. 161-171). Lisboa: Imprensa Nacional (1909).
- Ramalho, A. (1909). *Impressões sobre as escolas de França e Bélgica e crítica da educação e instrução primária em Portugal*. Porto: António Figueirinhas.
- Ramos, J. (1907a). Na Associação dos Operários Corticeiros do Poço do Bispo, discurso de abertura da missão n.º 173. *Boletim das Escolas Móveis pelo método João de Deus*. Lisboa: Tipografia do Anuário Comercial.
- Ramos, J. (1907b). A Associação de Escolas Móveis. *Boletim das Escolas Móveis pelo método João de Deus*. Lisboa: Tipografia do Anuário Comercial.
- Ramos, J. (1940). *O analfabetismo nas Beiras*. Comunicação apresentada ao VII



- Congresso das Beiras. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Ribeiro, A. (1927). Do absurdo de construir escolas. *A Federação Escolar*, Porto, 4ª fase, ano 1º, n.º 6, de 19 de Janeiro de 1927.
- Ribeiro, J. (1918). Bibliografia: relatório escolar. *A Federação Escolar* Porto, 3ª fase, ano 7º, n.º 337 de 31 de Agosto de 1918.
- Salazar, J. (1907). Missão n.º 169ª. *Boletim das Escolas Móveis pelo método João de Deus*. Lisboa: Tipografia do Anuário Comercial.
- Sant'Ana, H. (1912). Cantinas escolares. *A Federação Escolar*, Porto, 3ª fase, ano I, n.º 24, de 11 de Agosto de 1912.
- Santos, A. (1908). O debate entre os Srs. Drs. Reis Santos e Alves Santos. In: Liga Nacional de Instrução. *Primeiro Congresso Pedagógico de Instrução Primária e Popular* (pp. 233-234). Lisboa: Imprensa Nacional (1909).
- Santos, A. (1913). *O ensino primário em Portugal – Nas suas relações com a história geral da nação*. Porto: Companhia Portuguesa.
- Santos, A. (1921). *Um plano de reorganização do ensino público: projecto de lei, para ser apresentado à Câmara dos Senhores Deputados*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Santos, A. (1926). O Congresso de 1926. *A Federação Escolar*, Porto, 3ª fase, ano 15º, n.º 746, de 11 de Agosto de 1926.
- Santos, F. (1913). Coisas que interessam. *A Federação Escolar*, Porto, 3ª fase, ano II, n.º 78, de 24 de Agosto de 1913.
- Santos, J. (1921). Obrigatoriedade do ensino. *A Federação Escolar*, Porto, 3ª fase, ano 10º, n.º 504, de 17 de Dezembro de 1921.
- Santos, J. (1925). Analfabetismo. *O Professor Primário*, Lisboa, ano VII, n.º 282, de 5 de Abril de 1925.
- Santos, R. (1908). O debate entre os Srs. Drs. Reis Santos e Alves Santos. In: Liga Nacional de Instrução. *Primeiro Congresso Pedagógico de Instrução Primária e Popular* (pp. 232-234). Lisboa: Imprensa Nacional (1909).
- Sérgio, A. (1913). *O problema da cultura e o isolamento dos povos peninsulares*. Porto: Edição da Renascença Portuguesa.
- Sérgio, A. (1923). *Virtudes fundamentais da reforma da educação*. Conferência apresentada na Sociedade de Geografia em 25/07/1923, Lisboa, s.n.
- Serra, A. (1923). Notas da semana. *A Federação Escolar*, Porto, 3ª fase, ano 11º, n.º



- 562, de 27 de Janeiro de 1923.
- Silva, C. (1912). A República e a instrução popular. In: Liga Nacional de Instrução. *Terceiro Congresso Pedagógico. Trabalho preparatório do Congresso* (pp. 196-208). Lisboa: Imprensa Nacional (1913).
- Silva, M. (1913). *Carta a um abade sobre alguns aspectos da questão político-religiosa em Portugal*. Braga: Cruz & C^a.
- Soares, C. (1920). Tempos lectivos. *A Federação Escolar*, Porto, 3^a fase, ano 8^o, n.º 427, de 26 de Junho de 1920.
- Sousa, J. (1913). A instrução primária nos concelhos. *A Federação Escolar*, Porto, 3^a fase, ano II, n.º 77 de 17 de Agosto de 1913.
- Tavares, J. (1918). *O analfabetismo em Portugal*, Braga, s.n. (Sep. de Brotéria. Série de vulgarização científica, v. 16, fasc. 3,4,5).
- Tomás, J. (1915). Os novos programas. *A Federação Escolar*, Porto, 3^a fase, ano III, n.º 157 de 28 de Fevereiro de 1915.
- Tomás, J. (1915). Coisas mínimas, leituras dominicais. *A Federação Escolar*, Porto, 3^a fase, ano III, n.º 157, de 28 de Fevereiro de 1915.
- Vasconcelos, J. (1924). As multas. *A Federação Escolar*, Porto, 3^a fase, ano 13^o, n.º 624, de 9 de Abril de 1924.
- Walgode, A. (1915). Até quando? *Educação Nacional*, Porto, ano 20^o, n.º 40, de 4 de Julho de 1915.
- Walgode, A. (1916a). A situação. *Educação Nacional*, Porto, ano 21^o, n.º 27, p. 246, de 9 de Abril de 1916.
- Walgode, A. (1916b). Instrução nacional. *Educação Nacional*, Porto, ano 22^o, n.º 5 de 29 de Outubro de 1916.
- Walgode, A. (1917a). Escolas móveis. *Educação Nacional*, Porto, ano 22^o, n.º 19, de 4 de Fevereiro de 1917.
- Walgode, A. (1917b). Notas. *Educação Nacional*, Porto, ano 22^o, n.º 35 de 27 de Maio de 1917.
- Walgode, A. (1917c). Mais um ano. *Educação Nacional*, Porto, ano 22^o, n.º 1, de 7 de Outubro de 1917.



1.2. Imprensa de Educação e de Ensino

Actas das sessões dos Diários da Câmara dos Deputados (1911 a 1926).

Actas das sessões dos Diários do Senado (1911 a 1926).

A Educação Popular (1909 a 1910).

A Escola Móvel (1916).

A Federação Escolar (1912 a 1926).

Diário do Governo (1869-1913).

Diário do Governo. I Série. (1914-1976).

Diário do Governo. II Série. (1914-1976).

Diário do Governo. III Série. (1914-1976).

Educação Nacional (1910 a 1919).

O Professor Primário (1919 a 1925).

Serões: Revista mensal Ilustrada (1908).

Sul da Beira (1913 a 1923).

A Capital (5 de Outubro de 1910).

O Mundo (5 de Outubro de 1910).

1.3. Legislação Escolar de 1894 a 1928

Decreto n.º1, de 22 de Dezembro de 1894. Finalidades da escola primária.

Regulamento 18 de Junho de 1896. Regulamento geral do ensino primário: recenseamento, organização, exames e programas.

Decreto n.º 8, de 24 de Dezembro de 1901. Reforma do ensino primário.

Decreto n.º 4, de 19 de Setembro de 1902. Regulamento do Decreto n.º 8, de 24 de Dezembro de 1901.

Decreto de 22 de Outubro de 1910. Manda abolir o ensino da doutrina cristã das escolas primárias e normais primárias.

Decreto de 29 de Março de 1911. Remodelação do ensino infantil, primário e normal.



Decreto de 24 de Abril de 1911. Nomeação da comissão encarregada de elaborar os regulamentos da instrução primária.

Decreto de 15 de Julho de 1911. Divisão do país em círculos escolares para uma melhor fiscalização do ensino primário.

Decreto de 26 de Julho de 1911. Exara o primeiro capítulo do Regulamento da instrução primária (obrigatoriedade e gratuidade escolares, direito ao ensino, recenseamento e matrículas).

Decreto de 23 de Agosto de 1911. Regulamento para fiscalização do ensino primário.

Decreto de 30 de Dezembro de 1911. A administração do ensino primário subordina-se à antiga legislação escolar.

Lei de 29 de Junho de 1911. Obriga as câmaras a satisfazer encargos com a instrução primária.

Decreto de 21 de Maio de 1912. Sobre a rotatividade das turmas pelo professor.

Decreto de 8 de Julho de 1912. Encerramento do ano lectivo.

Decreto de 25 de Agosto de 1912. Fiscalização do ensino primário.

Decreto de 20 de Novembro de 1912. Sobre professores e escolas mistas.

Lei de 3 de Junho de 1913. Concursos de professoras às escolas primárias do sexo masculino.

Decreto de 29 de Junho de 1913. Transferência dos assuntos da instrução primária para as câmaras.

Decreto de 7 de Junho de 1913. Regulamenta o encerramento do ano lectivo e os exames dos 1º e 2º graus.

Lei n.º 12, de 7 de Julho de 1913. Criação do ministério da Instrução Pública.

Decreto n.º 28, de 8 de Julho de 1913. Determina que continue em vigor legislação não revogada do tempo da Monarquia.

Decreto n.º 70, de 12 de Agosto de 1913. Constituição e funcionamento das escolas móveis.

Decreto de 28 de Agosto de 1913. Provimento das escolas primárias pelas câmaras municipais.

Decreto n.º 134, de 15 de Setembro de 1913. Construções escolares.

Decreto de 15 de Setembro de 1913. Processos de criação, conversão ou supressão de escolas primárias.

Decreto de 29 de Setembro de 1913. Criação de lugares para professores do ensino



primário.

Decreto de 13 de Outubro de 1913. Constituição e organização do ministério da Instrução Pública.

Decreto de 25 de Outubro de 1913. São criadas várias escolas móveis.

Decreto de 28 de Outubro de 1913. Sobre as cotas das câmaras municipais para o ensino primário.

Decreto de 29 de Outubro de 1913. Regulamento do ministério da Instrução Pública.

Decreto de 22 de Novembro de 1913. Declaração de fidelidade do professor.

Decreto n.º 388, de 26 de Março de 1914. Determina que as câmaras comuniquem aos inspectores as suas deliberações sobre instrução.

Decreto n.º 433, de 15 de Abril de 1914. Determina que as câmaras enviem mapas mensais à inspecção escolar.

Decreto n.º 614, de 30 de Junho de 1914. Regulamenta o encerramento do ano lectivo e os exames dos 1º e 2º graus.

Lei n.º 249, de 17 de Julho de 1914. Sobre exames de 1º e 2º graus.

Decreto n.º 713, de 31 de Julho de 1914. Criação de um crédito especial para as escolas móveis.

Decreto n.º 1064, de 18 de Novembro de 1914. Escolas móveis e Liga popular.

Decreto n.º 1065, de 18 de Novembro de 1914. Sociedades de instrução.

Decreto n.º 1066, de 18 de Novembro de 1914. Atribuição de verbas à Sociedades de Instrução Militar.

Decreto n.º 1067, de 18 de Novembro de 1914. Atribuição de verbas à Sociedade de Instrução Militar da Lourinhã.

Decreto n.º 1068, de 18 de Novembro de 1914. Atribuição de verbas à Associação de Escolas do Vintém, Porto.

Decreto n.º 1190, de 16 de Dezembro de 1914. Criação de cursos nocturnos móveis.

Decreto n.º 1191, de 16 de Dezembro de 1914. Criação de cursos nocturnos.

Decreto n.º 1193, de 16 de Dezembro de 1914. Sociedades de instrução.

Decreto n.º 1196, de 21 de Dezembro de 1914. Criação de vários cursos nocturnos.

Decreto n.º 1258, de 6 de Janeiro de 1915. Criação de cursos nocturnos móveis.

Decreto n.º 1417, de 9 de Janeiro de 1915. Subsídio às comissões Amigos da Escola (escolas móveis).

Decreto n.º 1417, de 18 de Março de 1915. Subsídio para algumas escolas móveis.



Circular de 19 de Maio de 1915. Sobre neutralidade da religião.

Circular de 22 de Maio de 1915. Sobre o valor da bandeira.

Decreto n.º 1596, de 26 de Maio de 1915. Autoriza a câmara a contratar professoras para as escolas infantis.

Circular de 27 de Maio de 1915. Apela ao despertar e ao manter no espírito dos alunos o respeito pelos monumentos e pela paisagem nacional.

Circular de 1 de Maio de 1915. Ordena que um professor de cada escola faça a todos os alunos uma prelecção em que se realce a importância patriótica de Camões.

Decreto n.º 1709, de 1 de Julho de 1915. Regula o serviço de exames de instrução primária.

Decreto n.º 1843, de 20 de Agosto de 1915. Contribuições municipais e despesas com instrução primária.

Lei n.º 410 (Orçamental), de 9 de Setembro de 1915. Estabelecem-se várias disposições relativas aos serviços do ministério da Instrução Pública.

Lei n.º 424, de 11 de Setembro de 1915. Disposições sobre a classificação das localidades em quatro ordens; delegados das câmaras para efeitos de administração escolar; legados e donativos escolares; abertura de concursos para escolas vagas; vencimentos, aposentação e permuta de professores; subsídios para renda de casa de professores.

Lei n.º 449, de 18 de Setembro de 1915. Criação de quadros (pelas câmaras) para os professores do ensino primário.

Decreto n.º 1924, de 20 de Setembro de 1915. Regulamento das bibliotecas móveis.

Decreto n.º 2034, de 9 de Novembro de 1915 e Lista de 30 de Setembro de 1915. Subsídios a diversas associações de escolas móveis.

Decreto n.º 2020, de 4 de Novembro de 1915. Competências da 1ª Repartição de Instrução Primária.

Decreto n.º 2387, de 12 de Maio de 1916. Do ensino infantil, primário e normal: programas e outras disposições.

Lei n.º 543, de 19 de Maio de 1916. Exames de 1º e 2º grau para os dois sexos.

Lei n.º 563, de 6 de Junho de 1916. Fundo das construções escolares.

Decreto n.º 2482, de 28 de Junho de 1916. Sobre exames nas escolas móveis.

Decreto n.º 2887, de 5 de Dezembro de 1916. Compilação das disposições sobre ensino infantil, primário e normal.



Decreto n.º 2909, de 20 de Dezembro de 1916. Organização das escolas móveis.

Decreto n.º 2997, de 20 de Janeiro de 1917. Normas técnicas, higiénicas e pedagógicas dos edifícios escolares.

Decreto n.º 3042, de 20 de Março de 1917. Regulamento do fundo das construções escolares.

Decreto n.º 3164, de 29 de Maio de 1917. Sobre fiscalização das escolas móveis.

Lei n.º 732, de 7 de Julho de 1917. Determina que os serviços de exames do 1º grau sejam pagos pelo município e os do 2º grau pelo Tesouro.

Decreto n.º 3700, de 24 de Dezembro de 1917. Determina que ambos os sexos tenham trabalhos manuais nas escolas primárias de acordo com o art.º 9 de 29 de Março de 1911.

Portaria n.º 1241, de 27 de Fevereiro de 1918. Iguala o tempo de aulas entre as escolas primárias oficiais e privadas.

Portaria n.º 1243, de 4 de Março de 1918. Introdução de remendagem e passagem a ferro na escola primária.

Decreto n.º 4006, de 28 de Março de 1918. Extingue a inspecção das escolas móveis.

Decreto n.º 4434, de 15 de Junho de 1918. Estabelece os exames da instrução primária para os 1º e 2º graus.

Decreto n.º 4537, de 18 de Junho de 1918. Sobre professores das escolas primárias fixas e móveis.

Decreto n.º 4549, de 5 de Julho de 1918. Autoriza a admissão a exame de 2º grau de crianças que não atingiram os 10 anos de idade quando o desenvolvimento físico e psíquico o permita e a diferença entre a idade do requerente e a idade legal não exceda um ano.

Decreto n.º 4594, de 12 de Julho de 1918. Determina que os serviços de instrução primária que pertenciam às câmaras passem para o Estado no ano lectivo 1918/1919.

Decreto n.º 4675, de 14 de Julho de 1918. Reorganiza os serviços do ministério da Instrução Pública.

Decreto n.º 4695, de 14 de Julho de 1918. Remodela os serviços de sanidade escolar.

Decreto n.º 4781, de 31 de Agosto de 1918. Cobrança de impostos especial municipal para despesas de educação.

Decreto n.º 4793, de 6 de Setembro de 1918. Regula pagamentos em dívida aos



- professores do ensino primário por parte de várias câmaras.
- Portaria 1530, de 21 de Setembro de 1918. Regula as faltas dos alunos a exames.
- Decreto n.º 5078, de 24 de Dezembro de 1918. Aprova o regulamento das escolas primárias superiores.
- Decreto n.º 5168, de 6 de Janeiro de 1919. Aprova e manda pôr em execução o regulamento da sanidade escolar.
- Decreto n.º 5207, de 28 de Fevereiro 1919. Anula o Decreto n.º 5078.
- Decreto n.º 5267, de 18 de Março de 1919. Reorganiza os serviços do ministério da Instrução Pública.
- Decreto n.º 5287, de 13 de Março de 1919. Sobre inspecção escolar.
- Decreto n.º 5598, de 10 de Maio de 1919. Vencimento de dactilógrafa das escolas móveis.
- Decreto n.º 5617, de 10 de Maio de 1919. Regulamenta os serviços do ministério da Instrução Pública.
- Decreto n.º 5787-A de 10 de Maio de 1919. Reorganiza o ensino na instrução primária; estabelece o princípio da coeducação e alarga a escolaridade para cinco anos.
- Decreto n.º 5898, de 21 de Junho de 1919. Sobre os exames de 1º e 2º graus.
- Decreto n.º 5336, de 24 de Junho de 1919. Sobre escolas móveis.
- Lei n.º 847, de 29 de Julho de 1919. Processamento de despesas do ensino primário.
- Decreto n.º 5987, de 1 de Agosto de 1919. Manda adoptar os programas dos exames de habilitação para o exercício do magistério primário nas escolas móveis.
- Decreto n.º 6032, de 16 de Agosto de 1919. Inclui nos quadros os professores de centros e organizações republicanas.
- Portaria n.º 1997, de 16 de Setembro de 1919. Fixa a idade para a admissão à matrícula nas escolas primárias superiores e normais.
- Decreto n.º 6137, de 29 de Setembro de 1919. Sobre o Decreto de 10 de Maio de 1919: Regulamento do ensino primário e normal.
- Decreto n.º 6203, de 7 de Novembro de 1919. Aprova os programas do ensino primário geral.
- Decreto n.º 6494, de 31 de Março de 1920. Torna extensivo às escolas primárias superiores o Decreto n.º 5168 sobre sanidade escolar.
- Portaria n.º 2433, de 14 de Setembro de 1920. Sobre instalações de escolas ao ar livre.
- Decreto n.º 7083, de 2 de Novembro de 1920. Sobre o imposto especial dos municípios



destinados à instrução.

Decreto n.º 7250, de 26 de Janeiro de 1921. Sobre o regime da coeducação dos sexos.

Decreto n.º 7311, de 15 de Fevereiro de 1921. Aprova os programas do ensino primário geral.

Lei n.º 1150, de 15 de Abril de 1921. Torna gratuita a educação dos órfãos e filhos de mutilados da Grande Guerra.

Lei n.º 1211, de 14 de Setembro de 1921. Determina que haja uma nova época de exames.

Decreto n.º 7856, de 30 de Novembro 1921. O Estado retoma o pagamento dos vencimentos dos professores do ensino primários.

Decreto n.º 7867, de 3 de Dezembro de 1921. Remodela e organiza o ensino primário geral.

Portaria n.º 3011, de 23 de Dezembro de 1921. Nomeia uma comissão para administrar as escolas ao ar livre.

Portaria n.º 3140, de 31 de Março de 1922. Sobre excursões escolares.

Lei n.º 1251, de 6 de Abril de 1922. Determina que o período de férias da Páscoa seja igual em todos os estabelecimentos.

Lei n.º 1264, de 9 de Maio de 1922. Fixa a duração do ano lectivo e horários nas escolas infantil e primária geral.

Decreto n.º 8200, de 15 de Junho de 1922. Sobre os professores das escolas móveis.

Decreto n.º 8203, de 19 de Junho de 1922. Regulamenta a Lei n.º 1264 sobre a duração do ano lectivo.

Decreto n.º 8215, de 29 de Junho de 1922. Determina que só as pessoas que aderiram às instituições republicanas possam desempenhar cargos públicos.

Decreto n.º 8559, de 3 de Janeiro de 1923. Aprova e manda pôr em execução o regulamento das provas interescolares de educação física.

Decreto n.º 8931, de 19 de Junho de 1923. Extingue o lugar de inspector das escolas móveis.

Decreto n.º 9223, de 6 de Novembro de 1923. Alterações ao regulamento do ensino primário e normal.

Decreto n.º 9332, de 29 de Dezembro de 1923. Criação da Junta de Orientação de Estudos.

Portaria n.º 3891, de 2 de Fevereiro de 1924. Orientação sobre processos de leitura.



Decreto n.º 9408, de 6 de Fevereiro 1924. Revoga algumas disposições do Decreto n.º 9223 do ensino primário.

Portaria n.º 3903, de 15 de Fevereiro de 1924. Sobre trabalhos manuais.

Portaria n.º 3971, de 31 de Março de 1924. Determina que se façam conferências sobre a participação de Portugal na guerra.

Decreto n.º 9580, de 5 de Abril de 1924. Promulga disposições para os exames de 4ª e 5ª classes.

Portaria n.º 4175, de 19 de Agosto de 1924. Determina que as assinaturas do professor e inspector que presidiram aos exames de 4ª classe sejam autenticadas com o selo branco.

Decreto n.º 10.366, de 8 de Dezembro de 1924. Sobre a situação financeira dos municípios.

Decreto n.º 10.532, de 11 de Fevereiro de 1925. Determina que sejam as câmaras municipais a suportar com as despesas da instrução primária (receitas próprias dos municípios).

Lei n.º 1754, de 14 de Fevereiro de 1925. Conversão em oficial de qualquer escola primária criada ou sustentada por iniciativa particular.

Decreto n.º 10.597, de 28 de Fevereiro de 1925. Manda proceder à revisão dos programas do ensino primário geral e superior; fiscalização do ensino, adopção de livros, devendo nomear-se uma comissão para esse efeito.

Decreto n.º 10.723, de 29 de Abril de 1925. Sobre a festa nacional da educação física instituída pelo Decreto n.º 7662.

Decreto n.º 10.662, de 31 de Março de 1925. Torna obrigatória a educação física nos estabelecimentos de ensino particular.

Decreto n.º 10.899, de 1 de Julho de 1925. Decreta que seja organizada a secção de estatística.

Decreto n.º 11.062, de 11 de Setembro de 1925. Sobre professores das escolas móveis.

Decreto n.º 11.206, de 3 de Novembro de 1925. Sobre professores das escolas móveis.

Decreto n.º 11.024 de 2 de Novembro de 1925. Suspende os Decretos n.º 10.068, de 3 de Setembro de 1924, n.º 10.148 de 1 de Outubro de 1924, n.º 10.181, de 13 de Outubro de 1924, n.º 10.185, de 15 de Outubro de 1924, n.º 10.215, de 24 de Outubro de 1924, n.º 10.219, de 25 de Outubro de 1925, e o n.º 10.317, de 20 de Novembro de 1924.



Lei n.º 1880, de 8 de Junho de 1926. Introduce a separação dos sexos no ensino primário.

Decreto n.º 11.795, de 26 de Junho de 1926. Anula a lei 1880.

Portaria n.º 4693, de 20 de Agosto de 1926. Sobre a recondução dos professores das escolas móveis.

Decreto n.º 12.256, de 3 de Setembro de 1926. Regula a organização e funcionamento do Conselho Superior de Instrução Pública.

Decreto n.º 12.514, de 18 de Outubro de 1926. Criação do Fundo Nacional de Instrução Primária.

Decreto n.º 12.706, de 17 de Novembro de 1926. Organização dos serviços de inspecção das escolas do ensino primário.

Decreto n.º 13511, de 23 de Abril de 1927. Sobre inspectores das escolas.

Decreto n.º 13.607, de 6 de Maio de 1927. Regulamenta os serviços de higiene pública.

Decreto n.º 13.619, de 17 de Maio de 1927. Várias disposições sobre o ensino primário e normal.

Decreto n.º 13.791, de 17 de Junho de 1927. Várias disposições sobre o ensino primário.

Decreto n.º 14.463, de 7 de Outubro de 1927. Horários e instruções para o ensino elementar.

Portaria n.º 5.060, de 18 de Outubro de 1927. Instruções pedagógicas para execução dos programas ensino primário.

Decreto n.º 14.653, de 30 de Novembro de 1927. Sobre a separação dos sexos no ensino primário.

Decreto n.º 14.989, de 6 de Fevereiro 1928. Esclarece e modifica o Decreto n.º 13.791 sobre o ensino primário, infantil elementar e complementar.

Decreto n.º 15.032, de 15 de Fevereiro de 1928. Determina a separação dos sexos nas escolas onde haja mais de um lugar.

Decreto n.º 15.088, de 23 de Fevereiro de 1928. Intensificação do estudo das colónias.

Decreto n.º 15.954, de 8 de Setembro de 1928. Sobre recenseamento escolar.

Decreto n.º 16.077, de 26 de Outubro de 1928. Programas para o ensino primário elementar.



2. Bibliografia

- Adão, A. (1984). *O estatuto sócio-profissional do professor primário em Portugal (1901- 1951)*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência.
- Adão, A. (2001). *As políticas educativas nos debates parlamentares oitocentistas. O caso do ensino secundário liceal*. Lisboa-Porto: Assembleia da República/Edições Afrontamento.
- Adão, A. & Remédios, M. (2004). Os Congressos Pedagógicos na Primeira República: espelhos da(s) identidade(s) dos professores primários *Revista Lusófona da Educação*, nº 4 (pp. 107-119). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Adão, A. & Conde, M. (2005). Os professores da escola básica no Portugal de oitocentos. Um contributo para o conhecimento da sua formação pedagógica. Duarte, José B. & Franco Dulce (orgs) (2005). *Formar professores para que escola? Teorias e práticas*, (pp. 63-79). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Adão, A. & Gonçalves, M. (2007). *Instrução pública no Portugal de oitocentos – da administração centralizada à gestão periférica*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Almeida, A. (1935). *Analfabetismo e assistência escolar*. Lousã: Gráfica da Lousã.
- Apple, M. (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora.
- Araújo, H. (2000). *As pioneiras na educação – as professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências 1870-1933*. Porto: Edições Afrontamento.
- Benavente, A. & Gago, M. & Wall, K. & Salgado, L. (1979). *Objectivos, situações e práticas de educação de adultos em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência (1980).
- Bertrand, Y. (1991). *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bertrand, Y. & Valois P. (1994). *Escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brás, J. (2006). *A fabricação curricular da Educação Física. História de uma disciplina desde o Antigo Regime até à I República*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa/ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Cabanel, P. (2006). “De l’école protestante à la laïcité. La Société pour l’encouragement de l’instruction primaire parmi les protestants de France (1829-années 1880), *Histoire de l’Éducation*, (CX) (pp.53-90). Paris.
- Cabanel, P. & Encrevé, A. (2006). “De Luther à la loi Debré: protestantisme, école et



- laïcité“, *Histoire de l'Éducation*, (CX) (pp. 5-21). Paris.
- Cabral, M. (1988). *Portugal na alvorada do século XX: Forças sociais, poder político e crescimento económico de 1890 a 1914*. 2ª edição. Lisboa: Editorial Presença.
- Campagnolo, H. (1979). *João de Deus pedagogo moderno*. Lisboa: Edição do Museu João de Deus.
- Candeias, A. (1994). *Educar de outra forma; A Escola Oficina nº1 de Lisboa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Candeias, A. (2000). Ritmos e formas de acesso à cultura escrita das populações portuguesas nos séculos XIX e XX: dados e dúvidas. In: Martins, R. D. et al. *Literacia e Sociedade-contribuições pluridisciplinares* (pp. 209-263). Lisboa: Editorial Caminho.
- Candeias, A. (2001). Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: o caso português. In: Stoer, Stephan R. et al (2001). *A transnacionalização da educação, da crise da educação à educação da crise* (pp. 23-89). Porto: Edições Afrontamento.
- Candeias, A. (dir. e coord.) (2004). *Alfabetização e escola em Portugal nos séculos XIX e XX, os censos e as estatísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carneiro R. (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, L. & Fernandes A. (2003). *O conhecimento sobre a educação e os problemas nacionais - os congressos pedagógicos da Liga Nacional de Instrução: Lisboa, 1908-1914*. Lisboa: Educa.
- Carvalho, R. (1996). *História do ensino em Portugal, desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime Salazar-Caetano*. 2ª edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, A. (1973). *A economia portuguesa do século XX (1900-1925)*. Lisboa: Edições 70.
- Catroga, F. (1988). O laicismo e a questão religiosa em Portugal (1865-1911). *Análise Social*, 100 (XXIV), (pp. 211-273). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Catroga, F. (1991). *O republicanismo em Portugal – Da formação ao 5 de Outubro*. Coimbra: Faculdade de Letras.
- Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (1990). *1990 Ano*



- Internacional da Alfabetização, algumas reflexões sobre o analfabetismo.*
Algueirão: Editorial do Ministério da Educação.
- Daco, P. et al. (1984). *Conceitos de educação – Manual do dirigente 2.* Lisboa: Corpo Nacional de Escutas.
- Delgado-Martins, R. et al. (2000). *Literacia e sociedade-contribuições pluridisciplinares.* Lisboa: Editorial Caminho.
- Dias, J. (coord.) et al. (1983). *Curso de iniciação à educação de adultos.* Braga: Universidade do Minho.
- Esteves, M. (1995). *Os novos contornos do analfabetismo.* Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Felgueiras, M. & Menezes, M. (orgs). (2004). *Rogério Fernandes, questionar a sociedade, interrogar a história, (re)pensar a Educação.* Porto: Edições Afrontamento.
- Fernandes, R. (1971). *João de Barros. Educador republicano.* Lisboa: Livros Horizonte.
- Fernandes, R. (1973). *Situação da educação em Portugal. (Hoje e amanhã).* Lisboa: Moraes.
- Fernandes, R. (1993). Marcos do processo histórico da alfabetização de adultos em Portugal. *Colóquio Educação e Sociedade*, 2 (pp. 115-144). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Figueira, M. (2004). *Um roteiro da Educação Nova em Portugal.* Lisboa: Livros Horizonte.
- Fontes, I. & Graça, T. (orgs). (1997). *Alfabetização, cadernos de formação n.º 2.* 2ª edição. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Gomes, J. (1976). *Algumas reacções em torno da Cartilha Maternal de João de Deus* (pp. 3-57). Coimbra. Sep. Revista portuguesa pedagogia, 10.
- Gomes, J. (2001). *Novos estudos de história da educação.* Coimbra: Quarteto Editora.
- Guinote, P. (1997). *Quotidianos femininos – 1900-1933.* I volume. Lisboa: Gráfica 2000.
- Landes, D. (2002). *A riqueza e a pobreza das nações, porque são algumas tão ricas e outras tão pobres* 6ª edição. Lisboa: Gradiva.
- Léon, A. (1983a). *Histoire de l'éducation populaire en France* - Editions Fernand Nathan. Imprimerie Aubin, Ligugé.



- Léon, A. (1983b). *Introdução à história da educação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Lima, L. (1990). Ano internacional da alfabetização 1990; analfabetismo funcional e pós-alfabetização. *Educação de Adultos, Forum I*. Braga: Universidade do Minho (1994), (pp.105-109).
- Magalhães, J. (1990). “Alfabetização e funcionamento do regime liberal. Frequências de alfabetização da população bracarense em 1836”. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (1), (pp. 117-132).
- Magalhães, J. (1991). Apontamentos sobre componentes estruturais da história da educação. *Educação de Adultos, Forum I*. Braga: Universidade do Minho (1994), (pp. 111-123).
- Magalhães, J. (1994). *Ler e escrever no mundo rural do antigo regime: um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal*. Braga: Universidade do Minho, 3 (1), (pp. 117-132).
- Marques, A. (1981). *Guia de História da I República*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Marques, A. (1991). *Nova História de Portugal. Portugal da Monarquia para a República*. Volume XI. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, H. (1998). *Classe, status e poder e outros ensaios sobre o Portugal contemporâneo*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Mattoso, J. (1998). *A identidade nacional*. Lisboa: Gradiva.
- Mattoso, J. (dir.) (2002). *História de Portugal*. Volume XII, A segunda fundação. Rio de Mouro: Lexicultural.
- Mónica, M. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar – a escola primária salazarista 1926-1939*. Editorial Presença/Gabinete de Investigações Sociais. Porto: Tipografia Nunes, Lda.
- Mónica, M. (1984). *O movimento socialista em Portugal (1875-1934)*. Vila da Maia: Gráfica Maiadouro para Imprensa Nacional.
- Mónica, M. (1987). *A queda da monarquia: Portugal na viragem do século*. Lisboa: Dom Quixote.
- Monteiro, J. & Fernandes, M. (1985). *A educação e o ensino no 1º quartel do século XX (estudos)*. Bragança: Escola Superior de Educação.
- Moura, H. (1979). *Manual de alfabetização*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Neto, V. (2001). O conceito de Estado-Nação. *Revista de História da Sociedade e da*



- Cultura*, (1), 223-238.
- Not, L. (1998). O ensino interlocucional, para uma educação na segunda pessoa. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs*. Analyse sócio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX siècle). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, A. (1990). In: Stoer, Stephen R. (org). Educação, ciências sociais e realidade portuguesa, uma abordagem pluridisciplinar. Porto: Edições Afrontamento.
- Nóvoa, A. & Bandeira, F. (coord.) (2003). *O Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: Edições Asa.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: histórias da educação*. Porto: Edições Asa.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, OCDE (1994). *Analfabetismo funcional e rentabilidade económica*, trad. Mário Pinto. Porto: Asa.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e prática*. 2ª edição. Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. & Poupa, C. (2003). *Como escrever uma tese, monografia, ou livro científico usando o word*. (2ª edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, I. (1998). *História de um paradigma: o método de João de Deus e as Escolas Móveis*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Perrenoud, P. (1997). *Práticas pedagógicas profissão docente e formação*. Perspectivas sociológicas. 2ª edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pessoa, F. (1980). *Poesias de Álvaro de Campos*. Obras completas de Fernando Pessoa, 2. Lisboa: Ática.
- Pintassilgo, J. (1996). *A educação cívica nas escolas primárias da 1ª República Portuguesa (1910-1926)*. Tese doutoramento Teoria e História da Educação. Salamanca: Universidade de Salamanca.
- Pintassilgo, J. (1998). *República e formação de cidadãos: a educação cívica nas escolas primárias da Primeira República Portuguesa*. Lisboa: Edições Colibri.
- Pintassilgo, J. et al. (org.) (2006). *História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais*. Lisboa: Edições Colibri.
- Pinto, F. (1966). *Da instrução pública à educação nacional - Celebrar o passado construir o futuro*. Lisboa: Edições Panorama.
- Pinto, L. (1949). *O acesso à cultura: o problema do analfabetismo*. Lisboa: Tipografia Casa Portuguesa.



- Quintana, Cabanas, J. (2002). *Teoria da educação, concepção antinómica da educação*. Porto: Edições Asa.
- Quivy, R. & Campenhoudt L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. (2ª edição. Lisboa: Gradiva
- Ramos, R. (1988). Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal. *Análise Social*, (XXIV), (pp.1067-1145).
- Ramos, R. (1993). O método dos pobres: educação popular e alfabetização em Portugal (séculos XIX e XX). *Colóquio Educação e Sociedade*, 2. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, (pp. 41-68).
- Reis, J. (1993). O analfabetismo em Portugal no século XIX: uma interpretação. *Colóquio Educação e Sociedade*, 2. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. (pp. 13-40).
- Rousseau, J. (1989). *Emílio*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Sampaio, J. (1975). *O ensino primário 1911-1969 - Contribuição Monográfica, 1911-1926*, Volume I. Lisboa: Instituto Gulbenkian da Ciência.
- Sampaio, J. (1969). Escolas móveis, contribuição monográfica. *Boletim Bibliográfico e Informativo do Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian*, nº 9, (pp. 9-28). Lisboa.
- Santos, B. (1998). *Reinventar a democracia*. Lisboa: Gradiva.
- Serrão, J. (1983). *Temas de cultura portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Serrão, J. (1989). *Temas de cultura portuguesa – II. Içar as velas e soltar os ventos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. (1940). *Ressurgimento da raça e assistência alimentar*. VII Congresso Beirão. Castelo Branco: Tipografia Mendonça.
- Stoer, S. (org.), (1990). *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa, uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2001a). *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2001b). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In: Stoer, Stephan R. et al. (2001). *A transnacionalização da educação, da crise da educação à educação da crise* (pp. 125-161). Porto: Edições Afrontamento.



- Teodoro, A. (2004). Um estudo europeu sobre os professores. Atractividade, perfil, e conteúdo ocupacional da profissão docente. Adão Áurea & Martins Édio (org.). *Os professores: identidades (re) construídas* (pp. 61-70). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Torga, M. (2003). *A criação do mundo*. Volume I. Lisboa: Editora Planeta de Agostini.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1986). *Quarta Conferência Internacional da UNESCO. Sobre a educação de adultos, recomendações*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Cultura.
- Valente, V. (1974a). *O poder e o povo. A Revolução de 1910*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Valente, V. (1974b). *Uma educação burguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vélis, J. (1991). *Carta de analfabétia: notícias de uma região redescoberta nos países desenvolvidos*. Tradução de António J. Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70.
- Vieira, J. (1998a). *Portugal Século XX. Crónicas em imagens 1900-1910*. Círculo de Leitores.
- Vieira, J. (1998b). *Portugal Século XX. Crónicas em imagens 1910-1920*. Círculo de Leitores.
- Vieira, J. (1998c). *Portugal Século XX. Crónicas em imagens 1920-1930*. Círculo de Leitores.



Anexo n.º 1

Governo Provisório da República (1910-1911)

Presidente	Partido Político	Mandato
Joaquim Teófilo Fernandes Braga	Partido Republicano Português	5 de Outubro de 1910 - 24 de Agosto de 1911

1.ª República (1911-1926)

Posição	Presidente	Partido Político	Mandato
1.º	Manuel José de Arriaga Brum da Silveira e Peyrelongue	Partido Republicano Português (depois Partido Democrático)	24 de Agosto de 1911 - 26 de Maio de 1915
2.º	Joaquim Teófilo Fernandes Braga	Partido Democrático	29 de Maio de 1915 - 5 de Agosto de 1915
3.º	Bernardino Luís Machado Guimarães	Partido Democrático	6 de Agosto de 1915 - 5 de Dezembro de 1917
4.º	Sidónio Bernardino Cardoso da Silva Pais	Partido Nacional Republicano (Partido Sidonista)	28 de Abril de 1918 - 14 de Dezembro de 1918
—	Conselho de Ministros chefiado por Canto e Castro	—	14 de Dezembro de 1918 - 16 de Dezembro de 1918
5.º	João do Canto e Castro Silva Antunes Júnior	Partido Nacional Republicano (Partido Sidonista)	16 de Dezembro de 1918 - 5 de Outubro de 1919
6.º	António José de Almeida	Partido Republicano Evolucionista (depois Partido Liberal)	5 de Outubro de 1919 - 5 de Outubro de 1923



		Republicano)	
7.º	Manuel Teixeira Gomes	Partido Democrático	6 de Outubro de 1923 - 11 de Dezembro de 1925
8.º	Bernardino Luís Machado Guimarães	Partido Democrático	11 de Dezembro de 1925 - 31 de Maio de 1926
9.º	José Mendes Cabeçadas Júnior	nenhum	31 de Maio de 1926 - 17 de Junho de 1926
10.º	Manuel de Oliveira Gomes da Costa	nenhum	17 de Junho de 1926 - 9 de Julho de 1926

Fonte: <http://www.portugal-info.com/historia/primeira-republica.htm>



Anexo n.º 2

Assembleia Nacional Constituinte – 1911-1911

Após a Revolução e depois das eleições realizadas em 28 de Maio de 1911, foi constituída uma Assembleia Nacional Constituinte que tinha por competência única elaborar e apresentar uma Constituição. O seu regimento interno data de 7 de Julho de 1911. A Assembleia Nacional Constituinte reuniu pela primeira vez em 19 de Junho de 1911 e as primeiras leis votadas foram a da abolição da Monarquia e proclamação da República Democrática; a da nova bandeira e a do Hino Nacional. A 1ª Constituição da República foi aprovada na 55ª sessão (nocturna) em 18 de Agosto de 1911, sendo a sua última sessão em 25 de Agosto.

Inauguração da Assembleia Nacional Constituinte



Fonte: http://www.parlamento.pt/Parlamento/PublishingImages/grandes/constituint1911_s_inaug1.



Câmara dos Deputados – 1911-1926

A Câmara dos Deputados da República regia-se pelo Regimento da Assembleia Constituinte, sendo os seus membros eleitos por três anos, por sufrágio directo dos cidadãos. De acordo com a Constituição, competia à Câmara dos Deputados as iniciativas sobre impostos, sobre a organização das forças de terra e mar, sobre a discussão das propostas feitas pelo Poder Executivo, sobre a revisão da Constituição, sobre a prorrogação e o adiamento da sessão legislativa.

Senado da República – 1911-1926

O Senado ou Câmara dos Senadores era a segunda câmara do Congresso da República. Os senadores eram eleitos por listas por distritos e por províncias ultramarinas, para um período de seis anos. Com as alterações introduzidas em Março de 1918, passaram também a ser representativos das categorias profissionais (Agricultura, Indústria, Comércio, Serviços Públicos, Profissões liberais e Artes e Ciências). Todas as vezes que houvesse eleições de Deputados, o Senado seria renovado em metade dos seus membros. Competia aos Senadores, para além do que era comum com os deputados e de acordo com a Constituição, aprovar ou rejeitar, por votação secreta, as propostas de nomeação dos governadores e comissários da República para as Províncias Ultramarinas. A 1.^a eleição do Senado foi realizada na sessão de 25 de Agosto da Assembleia Nacional Constituinte.

Congresso da República – 1911-1926

O Congresso era a reunião das duas Câmaras: a dos Deputados e a dos Senadores. O Congresso reunia no dia 2 de Dezembro de cada ano marcando o início de cada sessão legislativa que se prolongava por quatro meses. Cada legislatura durava três anos. Podia ser convocado extraordinariamente pela 4.^a parte dos seus membros ou pelo Poder Executivo. As sessões eram presididas pelo mais velho dos Presidentes das duas Câmaras. As suas atribuições eram legislar sobre diversas matérias da administração pública, judicial, diplomática, económica e social; decretar todas as leis necessárias à execução da Constituição. Tinha ainda o poder de destituir os membros do Poder Executivo.

Fonte: <http://debates.parlamento.pt/?pid=r1>



Anexo n.º 3

Ministros da Instrução Pública durante a 1ª República

Nomes	Data de governação
António Joaquim de Sousa Júnior	7 de Julho de 1913 a 9 de Fevereiro de 1914
José de Matos Sobral Cid	9 de Fevereiro de 1914 a 23 de Junho de 1914
José de Matos Sobral Cid	23 de Junho de 1914 a 12 de Dezembro de 1914
Frederico António Ferreira de Simas	12 de Dezembro de 1914 a 25 de Janeiro de 1915
Joaquim Pereira Pimenta de Castro (interino)	25 de Janeiro de 1915 a 28 de Janeiro de 1915
Manuel Goulart de Medeiros	28 de Janeiro de 1915 a 15 de Maio de 1915
José de Castro	15 de Maio de 1915 a 17 de Maio de 1915
Sebastião de Magalhães Lima	17 de Maio de 1915 a 19 de Junho de 1915
José de Castro (interino)	14 de Junho de 1915 a 19 de Junho de 1915
João Lopes da Silva Martins Júnior	19 de Junho de 1915 a 29 de Novembro de 1915
Frederico António Ferreira de Simas	29 de Novembro de 1915 a 15 de Março de 1916
Joaquim Pedro Martins	15 de Março de 1916 a 25 de Abril de 1917
António José de Almeida (interino)	28 de Junho de 1916 a 12 de Julho de 1916
José Maria Vilhena Barbosa de Magalhães	25 de Abril de 1917 a 10 de Dezembro de 1917
Artur Rodrigues de Almeida Ribeiro (interino)	15 de Setembro de 1917 a 25 de Outubro de 1917
José Alfredo Mendes de Magalhães	11 de Dezembro de 1917 a 7 de Março de 1918
José Alfredo Mendes de Magalhães	7 de Março de 1918 a 23 de Dezembro de 1918
José Alfredo Mendes de Magalhães	23 de Dezembro de 1918 a 27 de Janeiro de 1919
Domingos Leite Pereira	27 de Janeiro de 1919 a 30 de Março de 1919
Leonardo José Coimbra	30 de Março de 1919 a 30 de Junho de 1919
Joaquim José de Oliveira	30 de Junho de 1919 a 15 de Janeiro de 1920
Afonso de Melo Pinto Veloso	15 de Janeiro de 1920 a 21 de Janeiro de 1920



João de Deus Ramos	21 de Janeiro de 1920 a 8 de Março de 1920
Vasco Borges	8 de Março de 1920 a 26 de Junho de 1920
Augusto Pereira Nobre	26 de Junho de 1920 a 19 de Julho de 1920
Francisco Gonçalves Velhinho Correia (interino)	19 de Julho de 1920 a 20 de Julho de 1920
Artur Octávio do Rego Chagas	20 de Julho de 1920 a 14 de Setembro de 1920
Felisberto Alves Pedrosa (interino)	14 de Setembro de 1920 a 21 de Outubro de 1920
Júlio Dantas	21 de Outubro de 1920 a 20 de Novembro de 1920
Júlio Dantas	20 de Novembro de 1920 a 30 de Novembro de 1920
Augusto Pereira Nobre	30 de Novembro de 1920 a 2 de Março de 1921
Júlio Patrocínio Martins	2 de Março de 1921 a 23 de Maio de 1921
Tomé José de Barros Queirós (interino)	23 de Maio de 1921 a 24 de Maio de 1921
António Ginestal Machado	24 de Maio de 1921 a 30 de Agosto de 1921
António Ginestal Machado	30 de Agosto de 1921 a 19 de Outubro de 1921
António Alberto Torres Garcia	19 de Outubro de 1921 a 22 de Outubro de 1921
Manuel de Lacerda de Almeida	22 de Outubro de 1921 a 5 de Novembro de 1921
Francisco Alberto da Costa Cabral	5 de Novembro de 1921 a 16 de Dezembro de 1921
Alberto da Cunha Rocha Saraiva	16 de Dezembro de 1921 a 6 de Fevereiro de 1922
Augusto Pereira Nobre	6 de Fevereiro de 1922 a 30 de Novembro de 1922
Leonardo José Coimbra	30 de Novembro de 1922 a 7 de Dezembro de 1922
Leonardo José Coimbra	7 de Dezembro de 1922 a 9 de Janeiro de 1923
João José da Conceição Camoesas	9 de Janeiro de 1923 a 15 de Novembro de 1923
António Maria da Silva (interino)	23 de Junho de 1923 a 2 de Julho de 1923
Manuel Soares de Melo e Simas	15 de Novembro de 1923 a 18 de Dezembro de 1923
António Sérgio de Sousa	18 de Dezembro de 1923 a 28 de Fevereiro de 1924
Hélder Armando dos Santos Ribeiro	28 de Fevereiro de 1924 a 6 de Julho de 1924
António Abranches Ferrão	6 de Julho de 1924 a 22 de Novembro de 1924
António Joaquim de Sousa Júnior	22 de Novembro de 1924 a 15 de Fevereiro de 1925



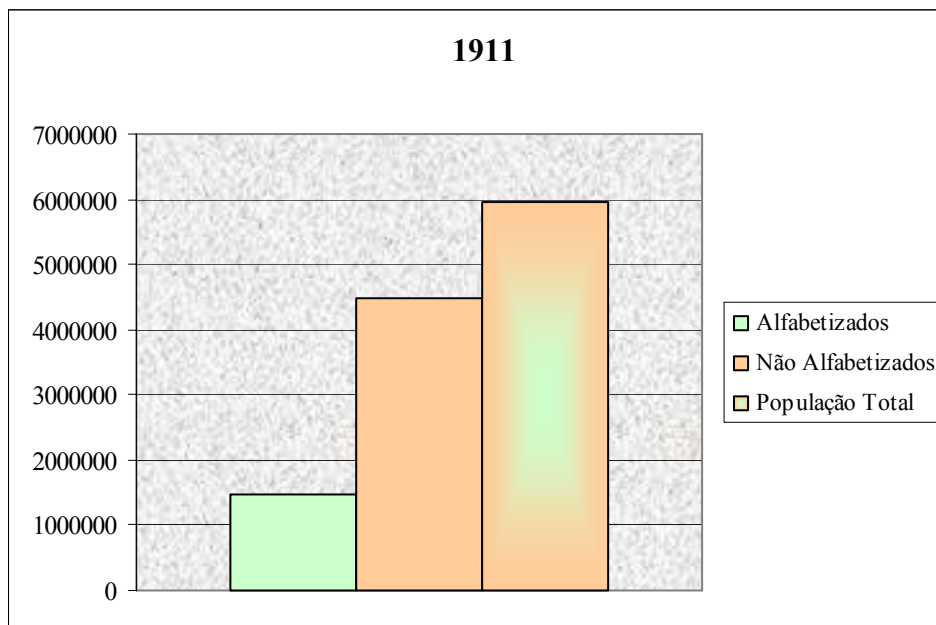
Rodolfo Xavier da Silva	15 de Fevereiro de 1925 a 1 de Julho de 1925
Eduardo Ferreira dos Santos Silva	1 de Julho de 1925 a 1 de Agosto de 1925
João José da Conceição Camoesas	1 de Agosto de 1925 a 17 de Dezembro de 1925
Eduardo Ferreira dos Santos Silva	17 de Dezembro de 1925 a 30 de Maio de 1926

Fonte: <http://www.sg.min-edu.pt/ministros/ministros>



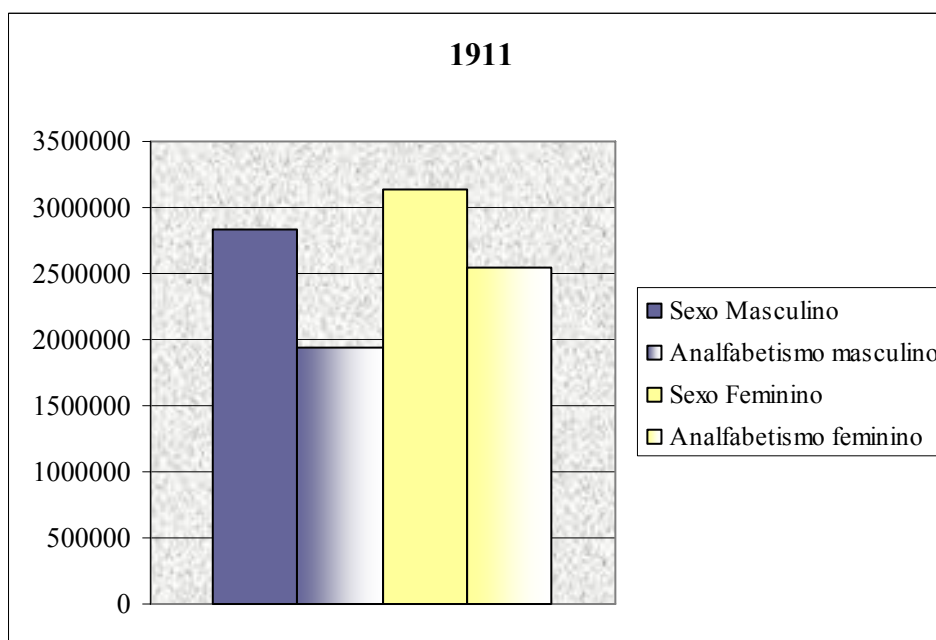
Anexo n.º 4

A população



Fonte: Elaboração pessoal com base nos dados anteriores retirados de Candeias (2004).

O analfabetismo por sexos

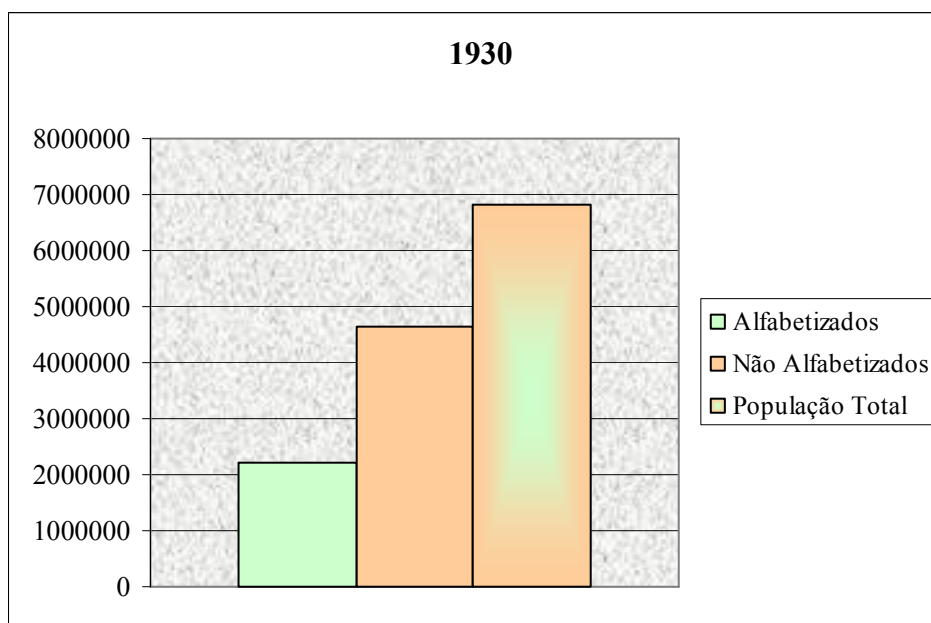


Fonte: Elaboração pessoal com base nos dados anteriores retirados de Candeias (2004).



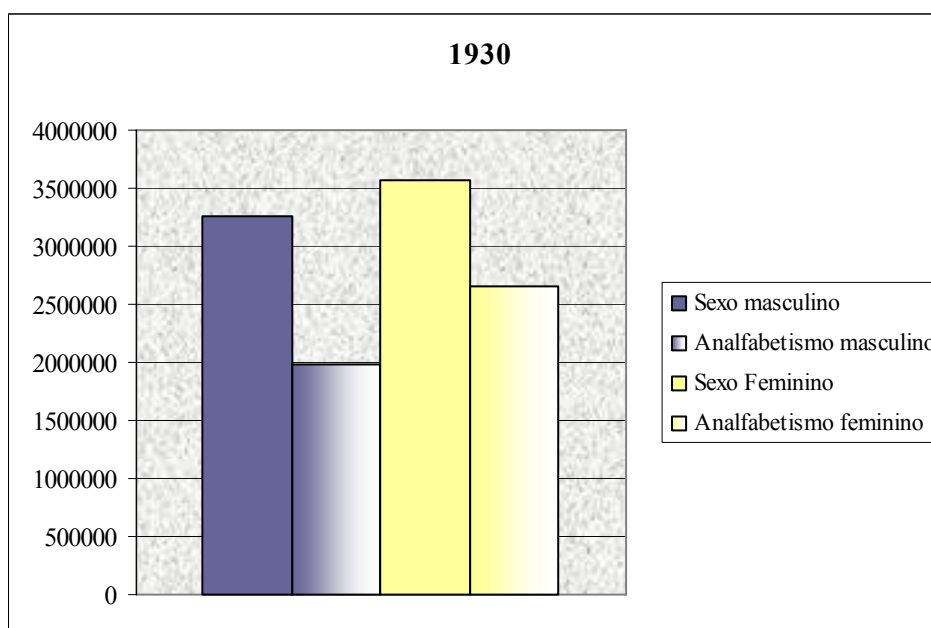
Anexo n.º 5

A população



Fonte: Elaboração pessoal com base nos dados anteriores retirados de Candeias (2004).

O analfabetismo por sexos



Fonte: Elaboração pessoal com base nos dados anteriores retirados de Candeias (2004).



Anexo n.º 6

Os Estatutos da Liga Nacional de Instrução

O plano da organização da Liga Nacional de Instrução é bastante complexo e de largas vistas como pôde vêr-se pela leitura dos tres primeiros artigos dos seus estatutos, a saber:

Artigo 1.º Esta Liga compõe-se de todos os individuos de ambos os sexos, que, independentemente das ideias politicas e religiosas de cada um e sem d'ellas terem de abdicar, desejem promover a instrução em Portugal, de modo a acabar com o analfabetismo aviltante que nos degrada, a elevar o ensino nacional em todos os ramos e a criar uma verdadeira educação cívica e social.

Art. 2.º Os fins d'esta Liga são:

1.º Fazer o cadastro do analfabetismo por localidades, concelhos e districtos, servindo-se para esse fim de nucleos concelhos e districtaes, tratando de averiguar:

a) O numero de creanças em idade escolar que não vão á escola;

b) Quaes os motivos d'essa ausencia;

c) Qual o proveito ou deficiencia das escolas existentes;

d) Quaes os motivos d'esses resultados;

e) Se ha necessidade de novas escolas;

f) Quaes os meios concernentes á sua criação;

g) Qual o estado dos adultos das localidades com respeito ao analfabetismo;

h) Quaes os meios existentes para o debelar, seus resultados e processos que se possam empregar para obter esse desideratum;

i) Quaes as especies de escolas que se devem criar ou fomentar nas diversas localidades e qual o espirito pedagogico que deve predominar em cada uma: agricola, industrial, profissional, commercial, maritimo, colonial, etc.

2.º Promover, segundo as necessidades locais, subsídios de roupa e alimento ás crianças pobres para que possam frequentar a escola com proveito.

3.º Providenciar de maneira que se obtenha bom professorado primario, masculino e feminino, para as escolas fundadas ou auxiliadas pela Liga com conhecimentos de utilidade pratica e de trabalhos manuaes que estão hoje em uso nas escolas primarias de todas as nações adeantadas e que são o meio seguro de educar um povo trabalhador, economico, consciente e livre.

4.º Criar escolas primarias modelos para os dois sexos: umas para pensionistas de familias abastadas e outras gratuitas para filhos de gente pobre a quem se deve ministrar ensino muito pratico e adequado ás diversas condições da vida real.

5.º Estabelecer collegios modelos de instrução secundaria, masculinos e muito principalmente femininos, para pensionistas, segundo o systema suiso e d'outras nações cultas e educadoras, onde, a par de diversos conhecimentos literarios, scientificos e artisticos, se ensinem os trabalhos domesticos, noções commerciaes e elementos de hygiene e medicina caseira.

6.º Criar estabelecimentos de artes e officios, de ensino gratuito, para a mocidade pobre, masculina e feminina, segundos os systemas da *Humanitaria* de Milão e da *Ons Huis* (Nossa Casa) de Amsterdam.

7.º Promover o desenvolvimento das chamadas Universidades Populares, formando um nucleo de conferentes que possam tratar proficua e agra-davelmente por meio de projecções luminosas os assumptos que mais uteis sejam ás diversas associações populares que reclamem os ensinamentos da Liga.

8.º Promover o desenvolvimento de bibliothecas populares em que abundem livros de utilidade de todos os generos, procurando mesmo para esse effeito a composição ou traducção de livros adaptados a esse intuito.

9.º Promover a criação de laboratorios de demonstrações scientificas, de gabinetes de physica para estudo das varias escolas, de monstuarios e museus industriaes, agricolas e coloniaes para utilidade das classes trabalhadoras e commerciaes.

10.º Representar perante os poderes publicos sobre todos os pontos que a Liga entenda serem uteis ao progresso da instrução em Portugal.

Art. 3.º Esta Liga terá a fórmula federativa, compondo-se de todas as associações de instrução já existentes que queiram adherir a este plano e de quaesquer outras que se venham a constituir ou por iniciativa local ou promovidas pela Liga



Anexo n.º 7

Número de inscritos e aprovados por ano nas Escolas Móveis

Ano	Nº de inscritos	Nº aprovados por provas	Ano	Nº de inscritos	Nº aprovados por provas
1882	58	21	1883	294	112
1884	348	193	1885	430	196
1886	466	228	1887	891	341
1888	914	352	1889	372	89
1890	225	80	1891	209	63
1892	343	70	1893	481	82
1894	140	37	1895	93	32
1896	158	49	1897	420	93
1898	611	161	1899	237	93
1900	—	—	1901	596	201
1902	549	116	1903	252	102
1904	405	145	1905	806	310
1906	1.539	710	1907	2.603	1.030
1908	983	341	1909	1.485	572
1910	2.221	872	1911	1.172	557
1912	1.203	586	1913	1.900	832
1914	976	575	1915	1.366	770
1916	1.268	828	1917	1.034	727
1918	902	562	1919	706	367
Total				28.656	12.495

Fonte: Elaboração pessoal a partir do *Relatório e contas da Associação de Escolas Móveis pelo método João de Deus* (1921).

Anexo n.º 8

Criação de escolas móveis

Concelhos	Freguesias	Nome dos professores	Gratificação
Distrito de Angra			
Santa Cruz (Ilha Graciosa)	Sede do concelho.....	Manuel Soares de Medeiros Júnior (a)...	150\$
Distrito de Aveiro			
Ovar.....	Valega.....	Eugénio Vieira.....	(b) 500\$
Distrito de Braga			
Esposende.....	Sede do concelho.....	Manuel José Nunes Pereira.....	400\$
Distrito de Bragança			
Mogadouro.....	Sede do concelho.....	Domingos António Pires.....	400\$
Macedo de Cavaleiros.....	Sede do concelho.....	Jerónimo Moreira Barbosa.....	400\$
Vinhais.....	Sede do concelho.....	Amândio dos Santos Holtreman.....	400\$
Mirandela.....	Sede do concelho.....	António Correia de Almeida.....	400\$
Distrito de Castelo Branco			
Castelo Branco.....	Sede do concelho.....	António Duarte Belo (a).....	200\$
Fundão.....	Vale de Prazeres.....	José de Oliveira Rebordão (c).....	200\$
Penamacor.....	Sede do concelho.....	César Roque Rodrigues.....	400\$
Proença-a-Nova.....	Sobreira Formosa.....	Luís Vaz.....	400\$
Covilhã.....	Sede do concelho.....	Eduardo João Ribeiro (a).....	200\$
Vila Velha do Ródão.....	Sede do concelho.....	João Alves Lopes Manso (a).....	150\$
Distrito de Coimbra			
Arganil.....	Celavisa.....	Edviges Barbosa Ludovice.....	300\$
Montemor-o-Velho.....	Tentúgal (Portela).....	José de Almeida Machado.....	400\$
Tábua.....	Seixos Alves.....	Jacinto Maria Augusto de Moura.....	400\$
Tábua.....	Mouronho.....	Luís Dinis da Cunha (a).....	150\$
Coimbra.....	Ameal.....	Hermano António Sousa (c).....	200\$
Figueira da Foz.....	Buarcos (Serra da Boa Viagem).....	M. Tavares Adam (Luso Eneas).....	400\$
Soure.....	Sede do concelho.....	Francisco Nunes Xavier (c).....	200\$
Distrito de Évora			
Estremoz.....	Arcos.....	Caetano Herano Nunes.....	200\$
Vila Viçosa.....	S. Romão.....	João Duarte Mantas.....	250\$
Vila Viçosa.....	Sede do concelho (no Centro Democrático Calipolense).....	Benjamim Custódio de Brito (a).....	150\$
Montemor-o-Novo.....	Vendas Novas.....	António Augusto Louro.....	400\$
Mora.....	Brotas.....	Amadeu Joaquim de Matos Viegas.....	400\$
Reguengos de Monsaraz.....	Monsaraz.....	José Fialho Segurado (a).....	150\$
Redondo.....	Sede do concelho.....	Jaime de Figueiredo Abreu.....	400\$
Distrito do Funchal			
Ponta do Sol.....	Ribeira Brava.....	Joaquim Pires Machado.....	400\$
Santa Cruz.....	Sede do concelho.....	José António Lopes.....	400\$
Ilha do Porto Santo.....	Sede do concelho.....	Abílio David.....	400\$
Distrito da Guarda			
Mêda.....	Sede do concelho.....	Acrísio José Joaquim Touraes.....	400\$
Vila Nova de Fozcoã.....	Almendra.....	Profírio José Patrício (a).....	150\$
Pinhel.....	Sede do concelho.....	Amadeu Ribeiro Quadrado (a).....	150\$
Celorico da Beira.....	Sede do concelho.....	Alfredo dos Santos Tenreiro (a).....	150\$
Fornos de Algodres.....	Figueiró da Granja.....	José Augusto da Silva (a).....	150\$
Guarda.....	Sede do concelho.....	Cândido Lopes de Castro (c).....	250\$
Manteigas.....	Sede do concelho.....	José da Cruz Moura (a).....	140\$
»	Sede do concelho.....	Joaquim Custódio Bicaia (a).....	140\$
»	Sede do concelho.....	Maria das Dores Costa, em escola móvel do sexo feminino (a).....	120\$
Ceia.....	S. Romão.....	Artur Eduardo Cabral.....	400\$
»	Lóriga.....	Pedro de Almeida (a).....	150\$
Distrito de Viana do Castelo			
Ponte do Lima.....	Refóios do Lima.....	Joaquim Esteves Viseu.....	400\$
Distrito de Vila Real			
Boticas.....	Sapiães.....	José Martins Machado.....	300\$
Distrito de Viseu			
Resende.....	Miomães.....	Cândido Pinto Ribeiro (a).....	150\$

(a) Professor oficial.

(b) Esta gratificação é paga pelo benemérito José de Oliveira Lopes.

(c) Padre pensionista.

Paços do Governo da República, em 25 de Outubro de 1919.—O Ministro de Instrução Pública,
António Joaquim de Sousa Júnior.



Anexo n.º 9

Programa do 1º grau do ensino primário em 1896

1.º grau	
Leitura.	Análise da palavra falada, seus elementos, pronúncia, classificação; leitura propriamente dita.
Escrita.	Alfabeto minúsculo e maiúsculo; exercícios livres de escrita em papel comum por cópia ou ditado; noções gramaticais: regras de concordância, género e número, conjugação de verbos.
Operações fundamentais de aritmética e noções do sistema legal de pesos e medidas.	Números inteiros; adição; subtração; multiplicação, metro, múltiplos e submúltiplos; multiplicações; divisões; prova dos nove e real; números decimais; fracções decimais; medidas de área; medidas de volume; sistema de pesos e medidas; resolução de problemas.
Doutrina cristã e moral.¹	Persignar; benzer; Ave-maria; pai-nosso; preceitos da igreja; mandamentos; pecados capitais. A moral deveria ser dada através de histórias.
Desenho.	Cópia de exemplares formados por linhas rectas ou curvas, em papel quadriculado ou ponteadado.
Trabalhos manuais.	Desenho e corte, em cartão ou madeira; utilizar verga, palha e pequenas ferramentas auxiliares. E ainda para o sexo feminino: trabalhos de agulha e labores, costurar à mão e à máquina peças simples de roupa branca, croché, meia...
Ginástica.	Exercícios de formatura para adaptação à escola do soldado sem arma; movimentos simples, coordenados e compostos; jogos infantis; exercícios de jardinagem; passeios.

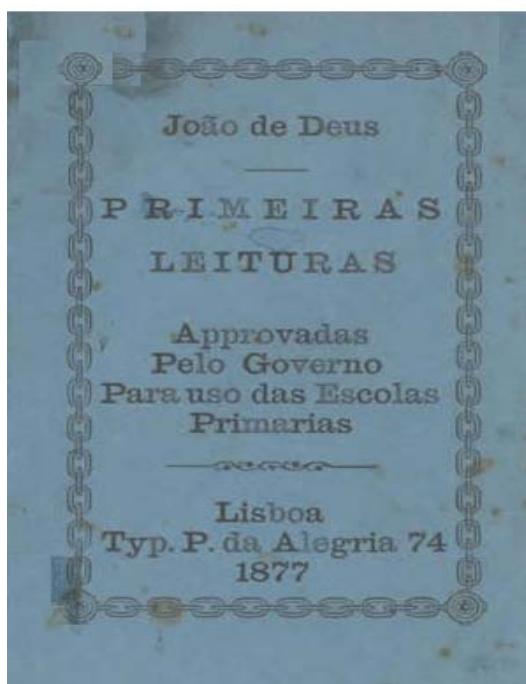
Fonte: Elaboração pessoal a partir do Regulamento geral do ensino primário, de 18 de Junho de 1896.

¹ Estão dispensadas as crianças que professem outra religião, mas com autorização expressa dos pais.



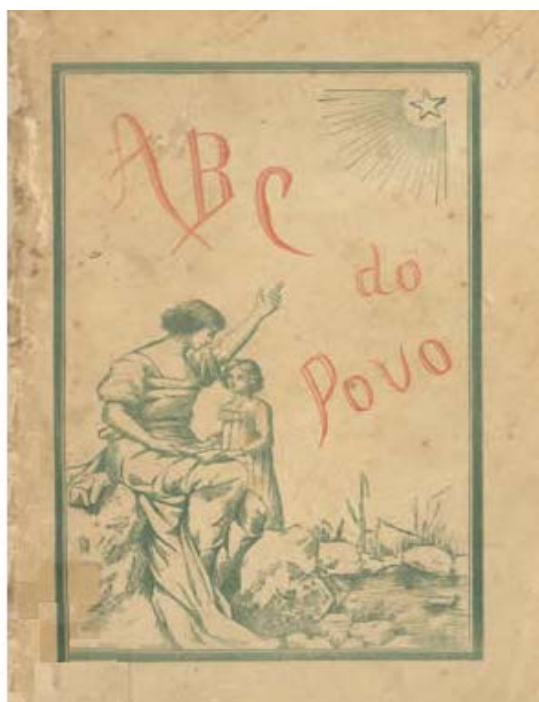
Anexo n.º 10

Primeiras leituras de 1877



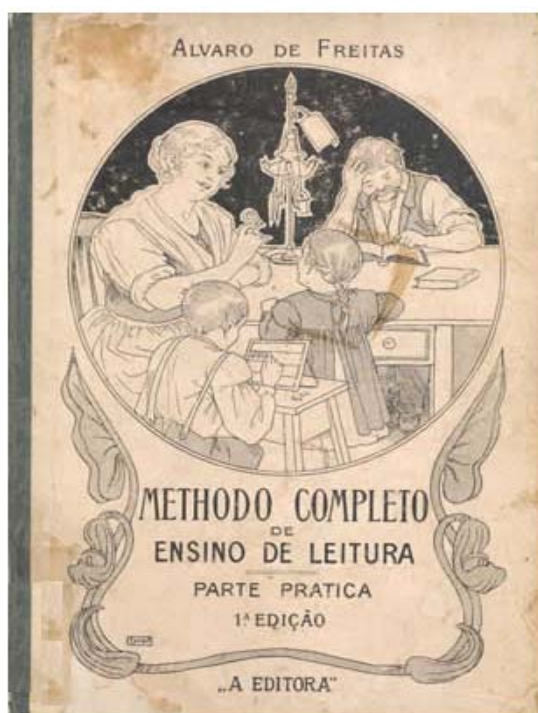
<http://www.sg.min-edu.pt/expo10/03/expo0.htm>

ABC do povo de 1901



Fonte: <http://www.sg.min-edu.pt/expo10/07/expo0.htm>

Livro de leitura em 1905



Fonte: <http://www.sg.min-edu.pt/expo10/09/expo0htm>

Livro de leitura em 1906



Fonte: <http://www.sg.min-edu.pt/expo10/10/expo0.htm>



Anexo n.º 11

Os princípios da Escola Nova

Estes princípios foram elaborados pelo Bureau International des Écoles Nouvelles, em Genebra, no Congresso de Calais em 1921, por iniciativa de Adolphe Ferrière.

Organização geral

1. A Escola Nova é um laboratório de pedagogia prática que se propõe servir de sugestão às escolas oficiais. Baseia-se na psicologia da criança e nas condições da vida moderna.
2. A Escola Nova é um internato de atmosfera tão familiar quanto possível, só esse meio sendo capaz de realizar uma educação integral.
3. A Escola Nova está instalada no campo, meio natural mais sã e mais rico do ponto de vista educativo; na proximidade da cidade, todavia, quando se trata de adolescentes, de maneira a facilitar a sua educação estética.
4. A Escola Nova agrupa os alunos em pavilhões, de 10 a 15 ao máximo, sob a direcção de um casal de educadores.
5. A Escola Nova pratica, a maioria das vezes, a coeducação que prepara casamentos sãos e felizes.

Educação física e higiene

6. A Escola Nova deve ter por dia ao menos uma hora e meia de trabalhos manuais que tenham uma utilidade prática e educativa.
7. A marcenaria, a cultura do solo, a criação de animais, são as modalidades mais desejáveis dessa actividade manual por causa do seu maior valor, sob todos os pontos de vista.
8. A Escola Nova deve dar às crianças a possibilidade de executar trabalhos livres, adaptados à individualidade de cada um.
9. A Escola Nova assegura a cultura do corpo pela ginástica natural.
10. A Escola Nova pratica viagens a pé ou de bicicleta, com acampamentos debaixo de tendas e cozinha ao ar livre; esses elementos visam, ao mesmo tempo que a educação física, a iniciação à geografia e à vida social.

Formação intelectual



11. A Escola Nova desenvolve o juízo mais que a memória, visando a cultura geral: esta é baseada no método científico, na exploração do meio e na leitura pessoal.
12. A Escola Nova encara a especialização espontânea e depois reflectida, ao lado da cultura geral.
13. A Escola Nova baseia o seu ensino sobre os factos e sobre as experiências; na natureza, nos organismos humanos.
14. A Escola Nova recorre à actividade pessoal do educando pela associação do trabalho concreto ao estudo abstracto, pela utilização do desenho como auxiliar das diversas disciplinas.
15. A Escola Nova estabelece um programa partindo dos interesses espontâneos da criança.
16. A Escola Nova recorre ao trabalho individual que consiste numa investigação, quer entre os factos, quer nos livros, nos periódicos e que consiste numa classificação segundo a ordem lógica.
17. A Escola Nova faz apelo ao trabalho colectivo que consiste numa disposição ou elaboração lógica em comum de documentos particulares.
18. Na Escola Nova o ensino propriamente dito é limitado à parte da manhã.
19. A Escola Nova trata apenas uma ou duas matérias por dia.
20. Na Escola Nova tratam-se poucas matérias por mês e por trimestre, adoptam-se horários individuais e agrupam-se as matérias segundo o avanço dos alunos.

Formação moral, social e estética

21. A Escola Nova forma, em certos casos, uma república escolar onde se desenvolve gradualmente o juízo crítico e o sentido da liberdade.
22. Na Escola Nova procede-se à eleição democrática dos chefes, sendo assim os professores libertos de toda a parte disciplinar.
23. A Escola Nova reparte entre os alunos os cargos sociais.
24. Na Escola Nova as recompensas e as sanções negativas consistem em colocar o aluno em condições de melhor atingir o fim considerado como bom.
25. A autoemulação substitui a emulação entre os alunos.
26. A Escola Nova deve apresentar uma atmosfera estética e acolhedora.
27. A música colectiva, o canto coral e a orquestra fazem parte da educação estética.
28. A educação da consciência moral consiste principalmente, nas crianças, em narrações moralizadoras, em reacções espontâneas.



29. A maioria das escolas nova observa uma atitude religiosa sem sectarismo e praticam a neutralidade confessional.
30. A Escola Nova prepara não só o futuro cidadão em vista da Nação, mas também em vista da Humanidade.

Fonte: <http://home.dpe.uevora.pt/-Semana4.pdf>.

Fonte: Figueira, M. (2004).

Fonte: www.movimentoescolamoderna.pt/textos_referencia/historia.

**Anexo n.º 12****Alfabetos e analfabetos 1878-1930**

Censo	População total	População total com idade igual ou superior a 10 anos	Alfabetos	Percentagem de alfabetos	Analfabetos	Percentagem de analfabetos
1878 ²	4.550.699	3.728.334	798.925	21%	3.751.774	79%
1890	5.049.729	3.905.426	926.137	24%	4.123.592	76%
1900	5.423.132	4.175.972	1.110.208	27%	4.312.924	73%
1911	5.960.056	4.550.597	1.413.014	31%	4.547.042	69%
1920	6.032.991	4.747.658	1.652.216	35%	4.380.775	65%
1930	6.825.883	5.294.048	2.104.814	40%	4.721.069	60%

Fonte: Elaboração pessoal com base nos dados retirados de Candeias (2004).

² Em 1878 foi considerada a população com idade igual ou superior a sete anos.



Anexo n.º 13

Estimativas do PNB/real *per capita* para uma selecção de países (em US\$ de 1960) entre 1830 e 1950

Países	1830	1860	1913	1929	1950
Alemanha Ocidental	240	345	775	900	950
Bélgica	240	400	815	1020	1245
Canadá	280	405	1110	1220	1785
Checoslováquia	-	-	500	650	810
Dinamarca	125	320	885	955	1320
Espanha	-	325	400	520	430
U.S.A.	240	550	1350	1775	2415
Holanda	270	410	740	980	1115
França	275	380	670	890	1055
Itália	240	280	455	525	600
Japão	180	175	310	425	405
Noruega	225	325	615	845	1225
Portugal	250	290	335	380	440
Reino Unido	370	600	1070	1160	1400
Rússia (URSS)	180	200	345	350	600
Suécia	235	300	705	875	1640
Suíça	240	415	895	1150	1590

Fonte: Bairoch, “Mains Trends in Nacional Economic Disparities”. *In*: Disparities in Economic Development (cit. por Landes, 2001, p. 258).



Anexo n.º 14

Data de introdução da escolaridade obrigatória em alguns países

Países	Data de introdução da escolaridade obrigatória	Taxa de escolarização em 1870
Prússia	1763	67%
Dinamarca	1814	58%
Grécia	1834	20%
Espanha	1838	42%
Suécia	1842	71%
Portugal	1844^(a)	13%
Noruega	1848	61%
Áustria	1864	40%
Suíça	1874	74%
Itália	1877	29%
França	1882	75%
Irlanda	1892	38%
Holanda	1900	59%
Luxemburgo	1912	--
Bélgica	1914	62%
EUA	--	72%

Fonte: Soyak e Strang (cit. por Candeias, 2000, p. 237).

^(a) A data de Portugal está incorrecta, deveria estar 1835, conforme Decreto de 7 de Setembro de 1835.